تقييم القيادة الطلابية

اتجاهات جديدة لقيادة الطلاب



ASSESSING STUDENT LEADERSHIP

DARBY M. ROBERTS - KRISTA J. BAILEY





تقييم القيادة الطلابيــة

إتجاهات جديدة لقيادة الطلاب

حقوق الطبعة الإنجليزية

Jossey-Bass
San Francisco

English Edition Copyrights

ASSESSING STUDENT LEADERSHIP
Darby M. Roberts, Krista J. Bailey (eds.)
New Directions for Student Leadership, No. 151, Fall 2016

حقوق الطبعة العربية

عنوان الكتاب: تقييم القيادة الطلابية
إتجاهات جديدة لقيادة الطلاب

تأليف: Krista J. Bailey ، Darby M. Robert

ترجمة: ماهر محروس

الطبعة الأولى

سنة النشر: 2020

الناشر: المجموعة العربية للتدريب والنشر
8 أ شارع أحمد فخري - مدينة نصر - القاهرة - مصر



تليفون: 23490242 (00202)
فاكس: 23490419 (00202)
الموقع الإلكتروني www. arabgroup.net.eg
E-mail: info@arabgroup.net.eg
E-mail: elarabgroup@yahoo.com

روبرت، دربي م.
تقييم القيادة الطلابية - اتجاهات جديدة لقيادة الطلاب / تأليف: دربي م. روبرت، كريستا بايلي، ترجمة: ماهر محروس ، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2020 - ط1
153 ص: 24x17 سم.
الترقيم الدولي: 1-177-722-977-978
1- القيادة - تعليم وتدريس
2- الطلبة - مشاركة في الإدارة
أ - بايلي، كريستا (مؤلف مشارك)
ب - العنوان
ديوي: 158,407
رقم الإيداع: 2019/17469

منحة الترجمة
Translation Grant
صندوق منحة الشارقة للترجمة
Sharjah Translation Grant Fund

تقييم القيادة الطلابية

إتجاهات جديدة لقيادة الطلاب

Assessing Student Leadership

تأليف

Darby M. Roberts **Krista J. Bailey**

ترجمة

ماهر محروس

مراجعة

الأستاذ الدكتور مدحت محمد أبو النصر

دكتوراه من جامعة ويلز - بريطانيا

الناشر

المجموعة العربية للتدريب والنشر



2020

بسم الـلـه الرحمن الرحيم

المحتويات

ملاحظات المحررين..7

1 **وضع المرحلة: تقاطع القيادة والتقييم**..**11**

يقدم هذا الفصل لمحة عامة عن القيادة والتقييم ويتناول مدى تعقيد تقييم القيادة.

2 **تطوير خطة تقييم شاملة**..**29**

يقدم هذا الفصل نصائح عملية لتطوير خطة تقييم شاملة. يـتم مشـاركة مثـالين مـن المؤسسات التي وضعت خطط تقييم مستوى الفرد والـبرامج عـلى حـد سـواء لـبرامج القيادة

3 **استكشاف لغة تعلم القيادة والتعليم** **53**

يبحث هذا الفصل في أهمية اللغـة في مجـال القيـادة الناشـئ، لا سـيما عنـد الإنشـاء والحفاظ على الشراكات وعند تصميم الممارسات التربوية لتعلم القيادة.

4 **تقييم تنمية قدرات الطلاب على القيادة** **75**

تتضمن العديد من بيانات المهمة لغة تركز على الالتزام المؤسسي بتطوير قادة الطلاب الذين سيؤثرون على مجتمعاتهم ومهنهم بعد التخرج. يستكشف هـذا الفصـل كيـف يمكن للمؤسسات ضمان أن عناصر التجربة هي عوامل في تطويرالقيادة للطالب.

5 **تقييم القيادة باستخدام أدوات التقييم القومية 99**

يتطلب تحديد الاستخدام المناسب للتقييمات القيادية القومية أو متعددة المسـتويات دراسة متأنية لأهداف البرنامج وموارده. يستكشف هذا الفصل الأبعاد الكمية لتقيـيم القيادة.

6 **عربات قبل الخيول؟ تذكر أولوية تجربة الطالب في تعلم الطلاب 117**

يقدم هذا الفصل حجة لاستخدام المنهجيات النوعية في تقييم برامج القيادة الطلابية. وتناقش أطر للممارسة الفعالة

7 **تقييم القيادة من النهج المؤسسي 135**

يقدم هذا الفصل معلومات حول ربط تقييم تطوير القيادة للطلاب الجامعيين بنتائج تعلم الطلاب في المؤسسات التي يتضح من مثال على ذلك في جامعة مينيسوتا.

ملاحظات المحررين

في التعليم الثانوي وكذلك في التعليم العالي، أصبح التقييم ضرورة لضمان الجودة وتعليم الطلاب مشاركة المعلومات مع أصحاب المصلحة. وبالمثل، تركز المؤسسات على تطوير القيادة لإعداد الطلاب لمواجهة تحديات البيئة العالمية المعقدة. لأن القيادة تعتمد على تخصصات متعددة، لا يتم تدريسها بنفس الطريقة التي يتم بها تدريس الكيمياء أو المحاسبة. على الرغم من أن البعض يتوقع أن يتم تعلم القيادة عن طريق الصدفة أو سلسلة من التوقعات غير ذات الصلة، فإن المعلمين يعلمون أن تطوير القيادة يتطلب مجهودًا منسقًا يشمل تقييم الأفراد والبرامج لتحسين البرامج والممارسات. في هذه المسألة، يتقاسم المعلمون مع مجموعة من المؤسسات تبادل خلفياتهم وخبراتهم النظرية المتنوعة لتوضيح الممارسات الملموسة لتقييم قيادة الطلاب في الكليات والمدارس الثانوية.. و يعد تعلم الطلاب وتقييم البرامج من الأولويات التعليمية في بيئة اليوم المعقدة والموارد المحدودة. ومع ذلك، فليس جميع محرري ومعلمي القيادة خبراء في التقييم ؛ على العكس من ذلك، ليس كل متخصصي التقييم لديهم أساس قوي في نظريات ونماذج القيادة. لحسن الحظ، يمكن لأعضاء هيئة التدريس والعاملين التعاون ليس فقط لإنشاء برامج قيادة استثنائية، ولكن يمكنهم أيضًا تقديم دليل قوي على نمو الطلاب وجودة البرنامج. لضمان حدوث ذلك، يحتاج المعلمون إلى فهم العملية المنهجية للتقييم، ووضع خطة منظمة تتضمن أساليب تقييم متعددة مع مرور الوقت والخبرات. بدون خطة متماسكة، لن يكون لدى العاملين خريطة طريق للمتابعة.

نظرًا لأن القيادة والتقييم لا يحدثان في فراغ، يجب على معلمي القيادة التعاون مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين وأصحاب المصلحة الآخرين. كجزء من تطوير برنامج قيادة قوي جيد التقييم، يجب أن يكون لدى جميع أصحاب المصلحة لغة متسقة. هذه

فرصة رئيسية لأعضاء هيئة التدريس والعاملين لإقامة شراكات معهم. بالإضافة إلى ذلك، يحتاج اختصاصيو التوعية إلى تحديد ما سيتم تقييمه. تركز بعض برامج القيادة على كفاءات الطالب الفردية وتنمية المهارات. يركز البعض الآخر على كيفية مقارنة الطلاب من حيث التنمية المتعلقة بالنموذج أو النظرية. تشجع بعض نماذج التقييم التقييم الذاتي للطالب، في حين يعتمد البعض الآخر على المعلمين لتقييم أداء الطالب. في السنوات الأخيرة، تم إنشاء المزيد من الأدوات القومية لتوفير نظرة شاملة للتنمية، وكذلك وسيلة لقياس أداء المؤسسات الأخرى أو عبر الزمن.

على الرغم من أن الطرق الكمية شائعة إلى حد ما في تقييم القيادة، كما يتضح من الدراسات الاستقصائية القومية، فإن الطرق النوعية توفر بيانات غنية وعميقة حول تجارب قيادة الطلاب. يمكن للطلاب القادرين على التأثير، أثناء وبعد التجارب على حد سواء، دمج وتوليف التعلم. يتحمل اختصاصيو التوعية القيادية مسؤولية جعْل التجارب ومعانيها واضحة، لأن الطلاب لا يفعلون ذلك من تلقاء أنفسهم دائمًا.

المؤسسات والإدارات والبرامج والمعلمين والطلاب لديهم مصلحة في تطوير القيادة الطلابية. من الناحية المثالية، عندما تتم محاذاة تلك المناطق والناس، يتمتع الطلاب بأفضل بيئة تعليمية. يتم تقييم التقييم واستخدامه لوصف نجاح الطالب وتحسين البرامج. توفر هذه المشكلة معلومات مهمة للمعلمين الذين يعملون عن قرب مع الطلاب والبرامج في تطوير قدراتهم القيادية. في البيئة التعليمية اليوم، يركز المعلمون والإداريون على الاحتفاظ والتعلم والاستعداد لعالم العمل، مع إيلاء اهتمام وثيق للإشراف على النطاق والمساءلة والقيمة المضافة. يجب أن يكون تقييم قيادة الطلاب أولوية في التعليم للمضي قدمًا في المهنة إلى الأمام، وتوفير برامج تنموية استثنائية، وإعداد الطلاب لمستقبل ناجح.

المحررون

داربي م. روبرتس

كريستا بايلي

داربي م. روبرتس: هي مدير الدراسات الحياتية الطلابية في جامعة تكساس إيه آند إم، كما أنها تقوم بالتدريس في برنامج الماجستير في إدارة شؤون الطلاب والتعليم العالي، والذي يركز على تقييم خبرات الطلاب في مجال التعليم ومراجعة البرنامج، ومنحة تقييم شؤون الطلاب. هي مديرة التعلم في تقييم شؤون الطلاب ونظرية الممارسة من عام 2013 إلى عام 2015. كانت داربي رئيس قسم تقييم المعرفة وتقييم الأبحاث في NASPA. وقدمت وكتبت في كثير من الأحيان على مواضيع تقييم شؤون الطلاب المختلفة.

كريستا بايلي: هي. مدير مشارك في مكتب عميد الحياة الطلابية في جامعة تكساس إيه آند إم، كما أنها تقوم بالتدريس في برنامج ماجستير إدارة شؤون الطلاب والتعليم العالي. عملت مع العديد من المجالات الوظيفية المختلفة في شؤون الطلاب، بما في ذلك برامج القيادة الطلابية وتقدم كريستا بشكل متكرر مجموعة متنوعة من الموضوعات بما في ذلك تعلم الطلاب.

1

يقدم هذا الفصل لمحة عامة عن القيادة والتقييم ويتناول مدى تعقيد تقييم القيادة.

وضع المرحلة: تقاطع القيادة والتقييم

داربي م. روبرتس، كريستا بايلي

لقد درس الباحثون القيادة منذ أكثر من مائة عام وتطور المفهوم بمرور الوقت، مما أدى إلى العديد من التعاريف والنظريات والنماذج المختلفة (Northouse، 2015). مع استمرار تعقيد القيادة في الظهور، تستمر طبيعة وفهم مجال الدراسة متعدد التخصصات في النمو والتطور (Day & Harrison، 2007). القيادة عملية ليست بسيطة، إنها عملية متعددة الأبعاد ويمكن أن يتغير بنائها على حسب السياق أو البيئة المحيطة. يشمل مفهوم القيادة عوامل متعددة، بما في ذلك القادة والأتباع والمنظمات التي تتفاعل فيها كل هذه العوامل مع بعضها البعض (Avolio، و Walumbwa، و Weber، 2009).

على الرغم من التعقيد، فإن تطوير القيادة أمر مرغوب فيه وتفتخر المؤسسات التعليمية بتدريس القيادة وإنتاج الخريجين من القادة المهرة. على الرغم من أن القيادة والتقييم قد يُنظر إليهما في البداية على أنهما موضوعان متباينان، إلا أنهما يندمجان فعليًا في منطقة حيوية من الدراسة والممارسة. ومن أجل تحسين البرامج وتعلم الطلاب والمساءلة، يجب أن يكون التقييم جزءًا من برامج تطوير القيادة على جميع المستويات.

والتقييم يكون لعملية القيادة وتطورها وتعلمها. بدون التقييم، لن يتمكن الأفراد والمنظمات من تحديد التأثير ووصف النجاح. على الرغم من أن القيادة تعد مفهومًا صعبًا لتحديدها، فإنها تُستخدم عادةً في تشكيل البيئة التعليمية. ترغب المؤسسات في إنتاج خريجين مستعدين لأن يكونوا قادة ويمكنهم إظهار مهارات القيادة (التواصل، والأخلاق، والعمل الجماعي، وحل المشكلات، وما إلى ذلك) في دراساتهم ومهنهم المستقبلية. لقد تم استدعاء مؤسسات التعليم الثانوي والعالي لإثبات أن تعلم الطلاب يحدث وأن هناك ضغوط متزايدة من أجل المساءلة لإثبات ذلك التعلم (Dugan، 2012؛ Goertzen، 2009). وتمتد المساءلة المتعلقة بالتعلم القوي للعملية القيادية. قد يكون لدى معلمي القيادة برامج يعتقدون أنهم يقومون بها بشكل ممتاز في إعداد الطلاب ليكونوا مواطنين منتجين - لكن الأدلة السردية على ذلك لم تعد مناسبة. هناك حاجة إلى أن تتقارب القيادة والتقييم للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بإعداد الطلاب. يبدأ هذا الفصل باستكشاف مفهوم القيادة والتوقعات لتزويد الطلاب بمعارف ومهارات وسلوكيات القيادة. بعد ذلك، يتم تقديم مفهوم التقييم، وينتهي الفصل بأهمية تقييم القيادة.

نظرة عامة على القيادة

هناك العديد من التعاريف والمناهج والإطارات المختلفة لوصف القيادة. قد يعتمد اختيار القيادة على السياق الذي تتم فيه ملاحظة القيادة وقياسها (Bass، 2008). وكمثال على ذلك، اعتبر Northouse (2015) أن القيادة هي "عملية يقوم الفرد بموجبها بتفعيل مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك" (p. 6).

على الرغم من التحدي المتمثل في فهم القيادة وتمييزها، هناك اتفاق على أن القيادة الإيجابية أمر مرغوب فيه، وينبغي على المعلمين السعي لتطوير القادة والأفراد الذين لديهم القدرة على إظهار القيادة. وتعبر المؤسسات التعليمية عن رغبتها في تطوير القادة في بيانات مهمتهم وأهدافهم وتقديم وعد القيادة من خلال الفرص الدراسية

والدورات الأكاديمية التي تركز على دراسات القيادة. فعلى سبيل المثال، يؤكد جزء من بيان المهمة في جامعة ولاية ميشيغان أنهم سيعدون الطلاب للإسهام الكامل في المجتمع بوصفهم قادة مواطنين مشاركين عالميًا" (جامعة ولاية ميشيغان، العدد 3، الفقرة 3). تتمثل مهمة مورهاوس كولدج في "إنتاج قادة متفوقين أكاديميًا ووعيًا أخلاقيًا لظروف وأوضاع اليوم" (مورهاوس كوليدج، ن.، الفقرة 1). ولتحقيق هذه الوعود، يجب على المؤسسات الانخراط في مناهج مخططة ومدروسة لتنمية القيادات الطلابية. يدرك اختصاصيو التوعية أن النية يمكن أن يكون لها تأثير مباشر على فعالية تطوير القيادة (دوغان، 2012).

مقاربات القيادة: من أجل مقاربة لتنمية المهارات القيادية، يقوم بعض المعلمين بتأسيس عملهم على نظرية مناسبة، أو المواءمة مع نموذج القيادة المناسب، أو اتباع إرشادات مجلس النهوض بالمعايير في التعليم العالي للقيادة الطلابية البرامج (CAS، 2015). بالإضافة إلى عدد كبير من التعاريف القيادية، هناك عدد لا يحصى من نظريات القيادة والنماذج المتاحة للاستخدام (باس، 2008 ؛ نورثهاوس، 2015). وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على اختيار النظرية أو النموذج المناسب. يمكن لمعلمي القيادة اختيار نظرية أو نموذج يتماشى مع النهج القائم على المؤسسات أو بناءً على نتائج أو مخرجات برامج القيادة (Dugan & Komives، 2011). لتقديم مثال على مجموعة من أساليب القيادة، سيتم وصف نظريات ونماذج القيادة لاحقًا.

القيادة العلاقية:

تقر القيادة العلاقية بأن القيادة لا تحدث بشكل مستقل عن الآخرين وتعتبر القيادة عملية في العلاقات بين الأفراد عند العمل لتحقيق أهداف مشتركة (Komives، Lucas، McMahon &، 2013). باستخدام هذه العدسة، Komives وآخرون. (2013) تعتبر القيادة "عملية علاقية وأخلاقية للأشخاص الذين يحاولون معًا إحداث تغيير إيجابي" (ص 33).

نموذج تطوير الهوية القيادية:

النظر في كيفية تطور هوية الفرد في سياق القيادة يتجاوز تحديد القيادة كمجموعة من المهارات والسلوكيات والسمات النوعية والنظر في كيفية إنشاء هوية قائد الفرد (Lord & Hall، 2005). وصف لورد وهال (2005) هذا النهج بأنه "بمرور الوقت، تصبح المهارات والمعرفة تتكاملان بشكل لا ينفصم مع تطور مفهوم الفرد كقائد" (ص 592). يشير الفصل الثاني إلى استخدام نموذج تطوير هوية القيادة لتوفير إطار عمل لتقييم برنامج القيادة. وصف كوميفيس، أوين، لونغربيم، ماينيلا، وأوستين (2005) تطور هوية القيادة (LID) كنتيجة لدراسة بحثية نظرية. نموذج LID هو نموذج قائم على المرحلة يوضح كيف تتطور هوية القيادة لدى الفرد (Komives و Longerbeam و Owen و Mainella و Osteen، 2006) بشكل أساسي من وجهة نظر مركزية أو موضوعية للقيادة إلى عرض أنظمة. حيث تعتبر القيادة عملية علائقية. "نموذج LID لها آثار على تطوير القدرات القيادية وهوية الطلاب الفرديين وتنمية قدرات المجموعات لتكون بيئات داعمة للقيادة المشتركة والعلاقة" (Komives et al.، 2006، ص 414).

القيادة التحويلية:

القيادة التحويلية هي "عملية تغير الناس وتحولهم" (Northouse، 2015، p. 161). تم تحديد القيادة العابرة للتشكيل من قبل بيرنز في عام 1978، حيث انتقلت من وجهة نظر عابرة للقيادة ركزت على التبادل بين القائد والتابع إلى عملية ينظر إليها أيضًا على أنها عملية يرفع فيها الزعماء أتباعهم ليكونوا قادة أيضًا في عملية تحقيق الأهداف (نورث هاوس، 2015). وصف بيرنز النهج "التحويلي" و (1985) Bass و Bass و (1990) Avolio بتطوير هذا النهج القيادي تحت مصطلح القيادة التحويلية التي تهدف إلى دمج دوافع التابعين في العملية القيادية (Dugan & Komives، 2011). ويأخذ هذا النهج في القيادة كيف يمكن تحقيق الأهداف من خلال الاستثمار في تطوير التابعين (باس أند ريجيو، 2006).

نموذج التغيير الاجتماعي لتطوير القيادة:

نموذج التغيير الاجتماعي (SCM) هو نموذج قيادة قائم على القيم ويركز على التفاعلات بين الفرد والمجموعة والمجتمع (معهد بحوث التعليم العالي HERI، SCM، (1996) تتعامل مع القيادة كعملية هادفة وتعاونية قائمة على القيم وتؤدي إلى تغيير اجتماعي إيجابي (Cilente، 2009، ص 50).

خمس ممارسات للقيادة المثالية:

توفر الممارسات الحديثة للقيادة النموذجية في تحدي القيادة (Kouzes & Posner، 2012) للقادة طريقة لتنفيذ قيادتهم بفعالية. تتضمن الممارسات الحديثة نموذجًا للطريقة، وإلهام رؤية مشتركة، وتحدي العملية، وتمكين الآخرين من العمل، وتشجيع القلب (Kouzes & Positioner، 2012).

حصر ممارسات القيادة الطلابية:

وأداة تقييم لهذا النموذج (بوسنر، 2004) هو كفاءات قيادة الطلاب حدد بحث Seemiller، (2014) مجموعة من الكفاءات التي يمكن استخدامها لقياس المعرفة والقيم والقدرات والسلوكيات لقيادة الفرد. ويوفر الفصل الرابع معلومات حول كيفية تقييم تطوير كفاءات القيادة لدى الطالب، ويوضح كذلك كفاءات القيادة الطلابية هذه.

كما يتضح من هذا الاختيار الصغير من نظريات ونماذج القيادة، هناك طرق لا حصر لها لتحديد وتوصيف القيادة. يختلف الإطار النظري والمفاهيمي لتعريف القيادة اختلافًا كبيرًا بين المقاربات الفلسفية. حيث حدد البعض القيادة من خلال وصف وتحديد السمات، والبعض الآخر من خلال التفاعلات بين الناس، والبعض الآخر من خلال النتائج المقصودة لعملية القيادة (Northouse، 2015). تشترك العديد من النظريات والنماذج الموصوفة هنا في نهج مشترك من خلال التركيز على العمليات التعاونية. وبقدر صعوبة تحديد القيادة، من الصعب بنفس القدر تقديرها وتحديدها.

نظرة عامة على التقييم:

يعد تقييم Assessing تعلم الطلاب ممارسة هامة في جميع البيئات التعليمية. اهتم التعليم الثانوي والتعليم العالي وأرباب العمل بما يعرفه الطلاب وما يمكنهم فعله وما يجب أن يعرفوه وكيف تعرف المؤسسات أن الطلاب تعلموا. والجمهور لديه توقعات بالشفافية والمساءلة، في حين أن المؤسسات لديها توقعات بتحسين البرنامج وإدارة الموارد والفعالية. لقد أصبح تقييم البرامج وتعلم الطلاب توقعًا وليس طموحًا. يمكن تنفيذ التقييم قبل التجارب وأثناءها وبعدها. أيضاً يمكن أن يوفر التقييم التكويني، الذي يحدث خلال التجربة، معلومات في الوقت الفعلي تستخدم للتكيف أثناء البرنامج، وكما هو موضح في الفصل السادس، والذي يوفر لنا مواد لتعلم الطلاب من خلال الانتعاش. يتم جمع بيانات التقييم التجميعي في نهاية البرنامج كعلامة على التجربة بأكملها، كما هو موصوف في الفصل السابع. وكلاهما مفيد في التخطيط للتحسينات المستقبلية. هذا ويمكن وصف البيانات عادةً بأنها كمية ونوعية. والتقييم الكمي يوفر أرقامًا يمكن تحليلها إحصائيًا لتوضيح استجابات المجموعة الإجمالية، والاتجاهات، والاختلافات. وعادة ما يكون الهدف هو توفير التعميمات والمعلومات الموجزة. من ناحية أخرى. بينما التقييم النوعي يجمع الكلمات أو الصور والمواقف ويحللها لوصف التجارب أو المنظورات، باستخدام عدد صغير من الأشخاص عادةً ؛ والهدف من ذلك ليس التعميم بل يصف ويضيف فهمًا أو يضفي معنىً على الخبرات.

في تقييم تعلم الطلاب، يمكن وصف الطرق بأنها مباشرة أو غير مباشرة. تتطلب التدابير المباشرة من شخص ما إظهار معرفته أو مهارته، بينما تشير التدابير غير المباشرة إلى تصور الناس تجاه مستوى تعلمهم. على سبيل المثال، إن مطالبة أحد الطلاب بمقارنة النظريتين القياديتين (مباشرتين) وفهمهما أمر مختلف بطبيعته عن سؤال الطالب عما إذا كان بإمكانه مقارنة النظريتين القياديتين ومقارنتهما بموافقة قوية على عدم الاتفاق بشدة على المقياس. على الرغم من أن المقاييس المباشرة تعد مصداقية أقوى للتعلم، إلا أنه لا

يمكن لجميع خبراء القيادة في علم النفس أن يستخدموا التدابير المباشرة. في هذه الحالة، يجب على معلمي القيادة التفكير في استخدام تدابير متعددة غير مباشرة.

الغرض من التقييم:

هناك عدة أغراض رئيسية للتقييم تتعلق ببرامج القيادة. أولاً، يمكن استخدام التقييم للمساءلة. تهتم الجماهير الخارجية عادةً بمدى نجاح البرامج في تحقيق غاياتها وأهدافها المقصودة، مع التركيز أيضًا على الموارد اللازمة لتنفيذ البرامج. إنهم يرغبون في الشفافية وإظهار القيمة. المجموعات النموذجية التي تعطي الأولوية للمساءلة تشمل وكالات الاعتماد والمشرعين والمؤسسات الممنوحة. على نحو متزايد، يرغب الآباء والمسؤولون الأكاديميون أيضًا في معرفة قيمة برامج القيادة. ثانياً، يمكن استخدام التقييم لتحسين البرنامج. يستخدم الجمهور الداخلي التقييم لتحديد مدى إنجاز البرنامج لمهمته، من أجل إجراء تحسينات في الكفاءة والفعالية. يمكن أن تشير النتائج إلى أن البرنامج يحتاج إلى محتوى مختلف، ليتم تسليمه بطريقة مختلفة، في وقت مختلف، أو لجمهور مختلف. يجمع التقييم في هذا المجال معلومات حول الرضا أو الاحتياجات، على سبيل المثال، لإجراء تغييرات لخدمة الجمهور المستهدف بشكل أفضل. تقدم الفصول التالية أمثلة عن كيفية تطور البرامج بناءً على التقييم. ثالثًا، يمكن استخدام التقييم لتحديد تعلم الطلاب. أبسط مثال هو إجراء اختبار في بيئة المناهج الدراسية. يمكن للمدرب تحديد مستوى فهم الطلاب الفرديين، وكذلك الفصل ككل. يمكن استخدام النتائج لتعيين الدرجات ولكن أيضًا لمراجعة المواد التي قد يساء فهمها كثير من الطلاب. يمكن للمدرب بعد ذلك تحديد الأساليب التربوية الأكثر فعالية لتحسين التعلم.

في البيئة خارج الفصل الدراسي، ستكون العملية متشابهة: قد يقوم منسق البرنامج بتطوير تقييم تطوير القيادة في مؤسسة ما، ويحدد أين يحقق الطلاب أو يكافحون، ويخلق تدخلات محددة لتحسين التعلم. وتوضح الفصول في الكتاب هذه المسألة كيف

يمكن استخدام التقييم لتقييم القيادة على المستوى الفردي وكذلك بشكل إجمالي. تتداخل الأهداف المختلفة للتقييم. تحديد ما إذا كان الطلاب قد تعلموا شيئًا ما يشير إلى المكان الذي قد يحتاج البرنامج إلى تحسينه لتحسين التعلم. يكتشف اكتشاف مدى جودة وظائف البرنامج ضمن الموارد المعينة أيضًا في حلقة المساءلة. يبدو التقييم مختلفًا عبر البيئات ولكن هناك بعض القواسم المشتركة في العملية.

هناك نماذج متعددة تصف دورة التقييم. تتمثل أسهل طريقة للتفكير في الدورة في تحديد المعلومات المطلوبة، ومن يمكنه توفير هذه المعلومات، والموعد النهائي لجمع المعلومات، وكيف سيتم استخدامها. من الواضح أن الأمر أكثر تعقيدًا من ذلك عند النظر في مهمة البرنامج ورؤيته وأهدافه ونتائجه التي توجه أنشطة البرنامج. بالإضافة إلى ذلك، يجب على اختصاصيي التوعية التفكير في الجدول الزمني والموارد اللوجستية والموارد المالية والمعرفية الأخرى والبيئة السياسية وأصحاب المصلحة المتأثرين بالنتائج. تبدأ دورة التقييم بعملية تخطيط البرنامج.

تشمل الخطوات الشائعة في تخطيط التقييم:

1. تحديد أهداف ونتائج البرنامج.
2. اختر الطريقة (الطرق) لتقييم الأهداف والنتائج.
3. تسليم البرنامج.
4. جمع البيانات من خلال طريقة (طرق) التقييم المحددة في الخطوة 2.5. تحليل وتفسير النتائج.
6. مشاركة النتائج مع أصحاب المصلحة المحددين.
7. استخدام النتائج لتحسين البرنامج.

تشير الدورة إلى التكرار والاستمرارية. يجب أن تكون دورة التقييم منتظمة ومخطط لها، مع التركيز على التقييم المستمر للتغيرات التي تم إجراؤها بناءً على التقييم السابق. هذا لا يعني أن كل شيء يحتاج إلى تقييم طوال الوقت ؛ لا يوجد مربي أو معلم لديه

الوقت للقيام بذلك وتنفيذ البرامج والخدمات بشكل متزامن. يوفر إنشاء جدول زمني معقول عملية يمكن التحكم فيها تعطي نتائج قيمة وقابلة للاستخدام. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون هناك اهتمام تجاه تقييم التقييم: هل الطريقة المستخدمة تسفر عن نتائج مهمة؟ هل كانت النتائج متسقة على مدار فترة زمنية؟ هل تتم إدارة التقييم في الوقت المناسب مع الجمهور المناسب لجمع معلومات قيمة قابلة للاستخدام؟

أساليب: هناك طرق متعددة للتقييم، بناءً على المعلومات المطلوبة والوصول إلى الجمهور المتاح. يجب اعتبار المصادر (المال، الوقت، إلخ) وكذلك التعقيد أو الإجراءات الشكلية اللازمة. توضح الفصول التالية العديد من الخيارات المختلفة التي تم اختيارها لتلبية احتياجات سكان الحرم الجامعي. عند النظر إلى نتائج التعلم الفردية، يمكن استخدام الدراسات الاستقصائية، ومجموعات التركيز Focus Groups، والمؤسسات القومية، والمحافظ، ونماذج التقييم، وغيرها من التقنيات لمعالجة وتنمية التعلم الفردي والجماعي. من ناحية أخرى، عند تقييم برامج محددة، تظل بعض هذه الأساليب مناسبة (المسوحات، مجموعات التركيز، إلخ) ولكن المحتوى يركز على النتائج الإجمالية التي يمكن أن تتصل بالاحتياجات والرضا والتكلفة / الفائدة والمعايير المهنية والقياس. والغرض من ذلك هو تحديد أي تغييرات يمكن إجراؤها لتحسين البرنامج العام بناءً على الموارد المتاحة والأولويات المؤسسية. ربما تكون الاستطلاعات هي استراتيجية التقييم الأكثر شيوعًا. يمكنهم جمع كمية كبيرة من البيانات في فترة زمنية قصيرة نسبيا. يجيب المستجيبون على سلسلة من الأسئلة، والتي يمكن أن تكون نوعية أو كمية في الطبيعة. يمكن إجراء الدراسات الاستقصائية شخصيًا شفهيًا أو ورقيًا أو على الهاتف أو عبر الإنترنت. عادةً ما يكون الهدف من المسح هو تحليل البيانات لاستخلاص استنتاجات أو تعميمات حول مجموعة من الأشخاص المعنيين.

يمكن استخدام الدراسات الاستقصائية القومية لوصف تعلم الطلاب ومعيار مع مؤسسات مماثلة. يصف الفصل الخامس كيف يمكن استخدام دراسة استقصائية

قومية، هي الدراسة متعددة المؤسسات للقيادة (MSL) لقياس تعلم قيادة الطلاب. على الجانب الآخر، عادةً ما تقوم مجموعات التركيز والمقابلات بجمع المعلومات من عدد أقل من الأشخاص، وعادة ما تكون الأسئلة ذات طبيعة نوعية. تضم مجموعات التركيز عمومًا من 6 إلى 10 أشخاص لكل مجموعة، والمقابلات عبارة عن لقاءات فردية مع من يجري المقابلة. يمكن أيضًا تكييف الأسئلة مع تقدم الاجتماع، مما يوفر مزيدًا من المرونة. الهدف من هذا النوع من التقييم هو جمع أوصاف عميقة وغنية لا يمكن تعميمها بالضرورة على السكان. قد يستغرق جمع وتحليل بيانات مجموعة التركيز وقتًا أطول من الاستطلاعات اعتمادًا على عدد المشاركين وعدد الأسئلة وبنود التحليل. لقد زاد استخدام نماذج التقييم في السنوات القليلة الماضية. ويتعرف الكثير من الطلاب على نماذج التقييم من مهامهم الدراسية، وتكون العملية متشابهة جدًا عند استخدامها خارج الفصل الدراسي. بمجرد تحديد نتائج تعلم الطالب، يمكن تحديد المستوى المرغوب من الثبات للأبعاد المختلفة للنتائج (Stevens & Levi، 2013). يمكن استخدام نماذج التقييم للتقييم الذاتي وتقييم النظراء وتقييم المستشارين التي تثير مناقشات حول التحسين. تم تضمين نماذج تقييم التغيير الاجتماعي في الإصدار الثاني من كتاب "القيادة من أجل عالم أفضل" (Komives، Wagner، & Associates، 2012) لتقييم فعالية البرنامج، أنشأ مجلس تطوير المعايير في التعليم العالي (CAS، 2015) المعايير والإرشادات المهنية المحددة لبرامج القيادة الطلابية. هذا وتوفر المعايير التوجيه حول الأداء المتوقع والاستثنائي في مجالات مثل الموارد البشرية والتنظيم والقيادة والأخلاق والتنوع والإنصاف والوصول. يمكن استخدام هذه المعايير كتقييم ذاتي لبرنامج معين أو بالتزامن مع مراجعة برنامج أوسع.

إذا كانت إحدى المنظمات تنشئ برنامجًا للقيادة، فإن معايير CAS تقدم معرفة مؤسسية قوية حول تصميم البرنامج (انظر www.nclp.umd.edu). يمكن أن يحدث التقييم أيضًا بصورة أقل رسمية ويستغرق وقتًا طويلًا، وخاصة بالنسبة للتقييم التكويني. على

سبيل المثال، اقترح أنجيلو وكروس (1993) ورقة دقيقة. إنها طريقة سريعة وسهلة نسبياً لجمع البيانات. يجيب الطلاب على سؤال واحد في دقيقة أو دقيقتين. يمكن أن تكون الأسئلة "ماذا تعلمت من ورشة العمل؟" أو "كيف ستطبق ما تعلمته اليوم. هناك عدد لا يحصى من الأساليب التي يمكن استخدامها لتقييم تعلم الطلاب والقيادة. يكمن التحدي في العثور على العناصر الصحيحة التي يمكن التحكم فيها ومفيدة.

مصادر: من أجل وضع خطة شاملة بطرق تقييم متعددة، يحتاج المعلمون إلى تحديد الموارد والحصول عليها. قلة قليلة من الناس الذين يشاركون في أعمال القيادة لديهم أيضًا عمق واتساع من المعرفة حول التقييم، وهذا سبب إضافي لمعرفة واستخدام الموارد المتاحة. في حرم الكلية، هناك أعضاء في هيئة التدريس والموظفون على دراية بالنظريات والأبحاث وتقنيات التقييم. يمكن أن يكونوا في كلية أكاديمية معينة، لكن يمكن أن يكونوا أيضًا في البحث المؤسسي أو قسم شؤون الطلاب. الزملاء في المدارس والمؤسسات الأخرى هم أيضًا موارد قيمة في النظرية والممارسات والتقييم. توفر التكنولوجيا موارد إضافية. يكشف البحث عبر الإنترنت عن تقييم القيادة عن ملايين الزيارات للموارد الإلكترونية التي تتحدث عن القيادة. هذا ويمكن أن توفر هذه النتائج أمثلة قابلة للتكيف مع الأساليب الكمية والنوعية التي تختلف في التعقيد والجودة. لدى جمعيات القيادة والمركز القومي لتبادل المعلومات للقيادة أيضًا موارد متاحة على الإنترنت والعديد منها لديها قوائم، ومدونات، وندوات عبر الإنترنت، وأكثر من ذلك تقدم مساعدة التقييم.

يمكن لمعلمي القيادة المشاركة في مجموعة متنوعة من فرص التطوير المهني لمعرفة المزيد حول التقييم. هناك كتب ومقالات ومؤتمرات ودورات تدريبية وخيارات أخرى. على سبيل المثال، ترعى هيئة المعلمين الدولية التابعة لـ ACPA College معهد تقييم شؤون الطلاب السنوي و NASPA - ويقوم مسؤولو شؤون الطلاب في التعليم العالي برعاية مؤتمر التقييم المستمر. على الرغم من أنه منظم بطريقة مختلفة، إلا أنهما يركزان على بناء

المهارات من حيث أساليب التقييم والثقافة وتحسين البرامج. في مؤتمر رابطة القيادة الدولية، تركز العديد من الجلسات على التقييم. في السنوات الأخيرة، تم نشر المزيد من الكتب حول تقييم التعليم الثانوي والتعليم العالي. ومن هذه الكتب "التعليم ليس سباقًا سريعًا: تقييم وتوثيق تعلم الطلاب القياديين في الانخراط في المناهج الدراسية" (Collins & Roberts، 2012) الذي يتناول تقييم التعلم لهؤلاء الطلاب في المناصب القيادية.

أهمية تقييم القيادة:

بالنظر إلى النطاق الواسع للمنظورات المتعلقة بالقيادة، هناك العديد من المعايير المختلفة التي يمكن الرجوع إليها كأساس لتطوير برامج القيادة وبالتالي خطط التقييم الخاصة بهم (Komives & Smedick، 2012). تم وضع خطة تقييم جيدة حول الأسس التأسيسية للبرنامج. هل البرنامج قائم على نموذج قيادة رسمي؟ مثال على ذلك قد يكون استخدام نموذج التغيير الاجتماعي لتطوير القيادة (HERI، 1996) لتشكيل جميع برامج القيادة. أم هو نموذج فردي لتطوير الطلاب، يركز على نموذج تطوير هوية القيادة (Komives et al.، 2006)؟ من أجل تحديد الأساس المناسب للبرنامج، يجب استكشاف ما يلي: الثقافة التنظيمية، وأولويات التقييم المؤسسي، ومعرفة العاملين والمهارات المتعلقة بكل من القيادة والتقييم، وعدد الطلاب الذين تعمل معهم. عند تقييم برامج القيادة، فهم الثقافة التنظيمية أمر مهم لأنه يحدد قيم المنظمة، وما لا يقل أهمية عن قيمته. غالبًا ما تملي الثقافة التنظيمية كيفية عرض القيادة في الحرم الجامعي. تحدد الثقافة التنظيمية الطريقة التي تعمل بها المنظمة وتم تحديدها على النحو التالي:

> (أ) نمط من الافتراضات الأساسية، (ب) اخترع، اكتشف، أو طور بواسطة مجموعة معينة، (ج) تعلم كيفية التعامل مع مشاكل التكيف الخارجي والتكامل الداخلي، (د) التي عملت بشكل جيد بما فيه الكفاية ليتم اعتبارها وبالتالي، (هـ) يجب أن يتم تدريسها للأعضاء الجدد على أنها (و) الطريق الصحيح لإدراك تلك المشكلات والتفكير والشعور بها. (شين، 1990، ص 111)

بعض المؤسسات لديها نهج القيادة في جميع أنحاء الحرم الجامعي التي تبنتها جميع الوحدات. سيكون لدى المؤسسات الأخرى مقاربة لا مركزية للقيادة، مع وحدات مختلفة تستخدم نماذج مختلفة لتشكيل عملها. إن فهم الثقافة المتعلقة بالقيادة سيساعد في اختيار أنسب أساس للقيادة لبيئتك. كجزء من أي ثقافة تقييم، من المهم معرفة البيئة والجمهور. قد تكون البيئة مدرسة ثانوية ؛ كلية صغيرة خاصة أو كبيرة، جامعة البحوث. قد يشمل الجمهور العمل مع طلاب السنة الأولى أو كبار السن أو حتى الخريجين. من الواضح أن الأشخاص المشتركين في البرامج هم من الجماهير، ولكن قد يشمل آخرين الآباء والمسؤولين وأصحاب العمل والمشرعين والمانحين. كل من هذه المجموعات لها أولوياتها الخاصة، ومعرفة القيادة، والاستثمار في برنامج القيادة. تتباين حاجتهم إلى المعلومات أيضًا: يريد البعض معرفة التكلفة لكل شخص في البرنامج، بينما يريد الآخرون معرفة كيفية مشاركة الطلاب في الدرجات ومعدلات التخرج وكيف يطبق الطلاب ما يتعلمونه في سياقات مختلفة. أولويات التقييم المؤسسي مهمة أيضًا لفهمها والنظر فيها. قد تشمل هذه الأولويات قيم قيادات الوحدة والقسم والمؤسسة ؛ مطلوب تقديم التقارير إلى مجلس الأمناء أو الدولة ؛ أو التقارير الخارجية اللازمة للمساءلة المؤسسية. فهم هذا قد يساعد في تحديد كيفية صياغة خطة تقييم القيادة. إذا كانت البيئة تعتمد اعتمادًا كبيرًا على البيانات الكمية، فستبدو الخطة مختلفة تمامًا عن الخطة في المدرسة التي تحتاج إلى توفير البيانات النوعية المرتبطة بتجارب التعلم الفردية. إن فهم الأولويات المؤسسية سيساعد أيضًا في تحديد ما يجب تقييمه: برنامج القيادة، منصب قيادي أو تطوير هوية قيادية فردية أو كل ما سبق. سيُعلم القرار أيضًا ما هي مؤسسة القيادة المختارة لتوجيه البرنامج وسيساعد على ضمان الاتصال بين القيادة وتعلم الطلاب. أكد دوغان (2012) أن التقييم ضروري من أجل "ليس فقط تبرير إنفاق الموارد، ولكن أيضًا لضمان أن البرامج المقدمة تساهم فعليًا في تعلم الطلاب" (ص 89).

صرح دوجان (2012)، "إن عمل تنمية المهارات القيادية قوي بقدر قدرة المعلمين

على توثيق تعلم الطلاب" (ص 99). يحتاج اختصاصيو التوعية القياديون إلى معرفة المعرفة والمهارات التي يمتلكها موظفوهم للقيادة والتقييم. هل هم من المعلمين القياديين أم هم من يتولون تنسيق برامج القيادة؟ الفرق بين هذين الاثنين سيعكس عمق البرمجة المتاحة. يحتاج اختصاصيو التوعية إلى فهم نظرية القيادة ومبادئها، بينما قد لا يتمتع المبرمجون بهذا العمق من المعرفة. وينطبق الشيء نفسه على مهارات التقييم. قد يكون لدى بعض العاملين فهم أساسي للتقييم، بينما قد يكون لدى آخرين خبرة واسعة في تطوير وتنفيذ أنشطة التقييم. سيسمح التقييم المدروس لقدرة العاملين ومعرفتهم بتطوير خطة تقييم لا تكون هادفة فحسب، بل واقعيًا أيضًا للتنفيذ. وهناك تحد كبير لتقييم القيادة هو أن جمهورنا لا يأتي إلينا بقائمة "قيادة" نظيفة. يبدأ الطلاب في المدرسة الثانوية أو الكلية من خلال العديد من التجارب التي شكلت بالفعل وجهات نظرهم حول القيادة، سواء في كيفية تعريفهم للقيادة، أو كيف يرون أنفسهم كقائد (أو لا)، وكيف يمكنهم إظهار مهاراتهم القيادية. يؤدي هذا إلى تعقيد تقييم برامج القيادة لأنه يتطلب الإقرار بالتجارب السابقة ومحاولات الانتقال إلى نتائج التعلم المرتبطة بالبرنامج. لا يحدث تعلم القيادة في فراغ، مما قد يجعل هذه العملية صعبة للغاية. سوف تتضمن الخطة الشاملة، كما تمت مناقشته في الفصل 2، تقييم المهارات والمعرفة قبل تجربة القيادة. يجب القيام بالمزيد من العمل في تقييم تعليم القيادة. ذكر (Goertzen 2009) أن هناك نقص في بيانات التقييم المتعلقة بتعليم القيادة. شجع دوغان (2012) معلمي القيادة على وضع خطة قيادة شاملة تراعي جميع جوانب البرمجة القيادية للحرم الجامعي. وأوصى بأربع خصائص "1) الطبيعة المتطورة، (2) إدراج مجالات متعددة للتقييم وبناء القدرات، (3) توجه قصير وطويل الأجل، و (4) جدواه العامة" (ص 96). من أجل إبطال هذه الاتهامات، يجب على معلمي القيادة فهم التقييم. يجب أن تقوم برامج القيادة بتطوير وتنفيذ دورة تقييم منهجية تحدد نقاط القوة ومجالات التحسين. لا يمكن لهذا فقط إبلاغ أصحاب المصلحة الخارجيين، مثل الدائنين وأولياء

الأمور، بل إنه يـوفر لمعلمـي القيـادة معلومـات حـول تطـوير البرنـامج والطـلاب. يمكـن أن تكـون العملية، على السطح، خطة/ مهمة/ تقييم بسيطة، ولكن هنـاك العديـد مـن التفاصـيل والقـرارات التي يتعين اتخاذها بناءً على الإطار النظري، وأسئلة التقييم، واسـتخدام نتـائج التقيـيم. كجـزء مـن هذه العملية، يجب على معلمي القيادة مشاركة ما يعرفونه حـول قيـادة الطـلاب وتعلـم الطـلاب وتنمية الطلاب. في المستقبل، من المتوقع أن يلتزم اختصاصيو التوعية بالتقييم وتبادل نتائج التقييم واستخدام بيانات التقييم لتحسـين بـرامج الـتعلم والقيـادة الخاصـة بـالطلاب. مـن أجـل أن تكـون ناجحة، يحتاج اختصاصيو التوعية إلى تطوير مهارات التقييم والمعرفة لديهم.

المراجــع

Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques*: *A handbook forcollege teachers* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, *60*, 421–449.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.

Bass, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership*: *Theory*, *research and managerial applications* (4th ed.). New York: Free Press.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, *4*, 231–272.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cilente, K. (2009). Social changemodel overview. In S. R. Komives, W.Wagner, & Associates, *Leadership for a better world*: *Understanding the social change model of leadership development* (pp. 43–78). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Collins, K. M.,&Roberts, D. M. (Eds.). (2012). *Learning is not a sprint*: *Assessing and documenting student leader learning in cocurricular involvement*. Washington, DC: NASPA.

Council for the Advancement of Standards in Higher Education. (2015). *About CAS*. Retrieved from http://www.cas.edu/

Day, D. V., & Harrison, M. M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review*, *17*, 360–373.

Dugan, J. P. (2012). Exploring local to global leadership education assessment. In K. Guthrie & L. Osteen (Eds.). *New Directions for Student Services*: *No. 140*. *Developing students' leadership capacity* (pp. 89–101). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dugan, J. P.,&Komives, S. R. (2011). Leadership theories. In S. R. Komives, J. P. Dugan, J. E. Owen, C. Slack, W. Wagner, & Associates, *The handbook for student leadership development* (2nd ed., pp. 35–58). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Goertzen, B. J. (2009). Assessment in academic based leadership education programs. *Journal of Leadership Education*, *8*(1), 148–162.

Higher Education Research Institute (HERI). (1996). *A social change model of leadership development*: *Guidebook ver. III*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.

Komives, S. R., Longerbeam, S. D., Owen, J. E., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2006). A leadership identity development model: Applications from a grounded theory. *Journal of College Student Development*, *47*, 401–418. doi:10.1353/csd.2006.0048

Komives, S. R., Lucas, N., & McMahon, T. R. (2013). *Exploring leadership*: *For college students who want to make a difference* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Komives, S. R., Owen, J. E., Longerbeam, S. D., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, *46*, 593–611.

Komives, S. R.,&Smedick,W. (2012). Using standards to develop student learning outcomes. In K. Guthrie & L. Osteen (Eds.), *New Directions for Student Services*: *No. 140*. *Developing students' leadership capacity* (pp. 77–88). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Komives, S. R., Wagner, W., & Associates. (2012). *Leadership for a better world*: *Understanding the social change model of leadership development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge*: *How to make extraordinary things happen in organizations* (5th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lord, R. G., & Hall, R. J. (2005). Identity, deep structure, and the development of leadership skill. *The Leadership Quarterly*, *16*(4), 591–615.

Michigan State University. (n.d.). *MSU mission statement*. Retrieved from http://www.president.msu.edu/mission/index.html

Morehouse College. (n.d.). *About*. Retrieved from http://www.morehouse.edu/about/

Northouse, P. G. (2015). *Introduction to leadership*: *Concepts and practice* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Posner, B. Z. (2004). A leadership development instrument for students. *Journal of CollegeStudent Development*, *45*, 443–456.

Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, *45*, 109–119.

Seemiller, C. (2014). *The student leadership competencies guidebook*: *Designing intentional leadership learning and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2013). *Introduction to rubrics*: *An assessment tool to save time*, *convey effective feedback*, *and promote student learning* (2nd ed.). Sterling, VA: Stylus.

داربي روبرتس هو مدير الدراسات الحياتية الطلابية بجامعة تكساس إيه آند إم، كما أنه يدرس في برنامج ماجستير إدارة شؤون الطلاب والتعليم العالي. وهي تركز على تقييم تعلم الطلاب ذوي الخبرات والخبرات ومراجعة البرنامج ومنحة تقييم شؤون الطلاب.

كريستا ج. بايلي هو مدير مساعد في عميد حياة الطلاب في جامعة تكساس إيه آند إم، كما أنه يدرس في برنامج ماجستير إدارة شؤون الطلاب والتعليم العالي. عملت مع العديد من المجالات الوظيفية المختلفة في شؤون الطلاب، بما في ذلك برامج القيادة الطلابية.

2

يقدم هذا الفصل نصائح عملية لتطوير خطة تقييم شاملة. مع عرض مثالين من المؤسسات التي وضعت خطط تقييم مستوى الفرد والبرامج على حد سواء لبرامج القيادة.

تطوير خطة تقييم شاملة

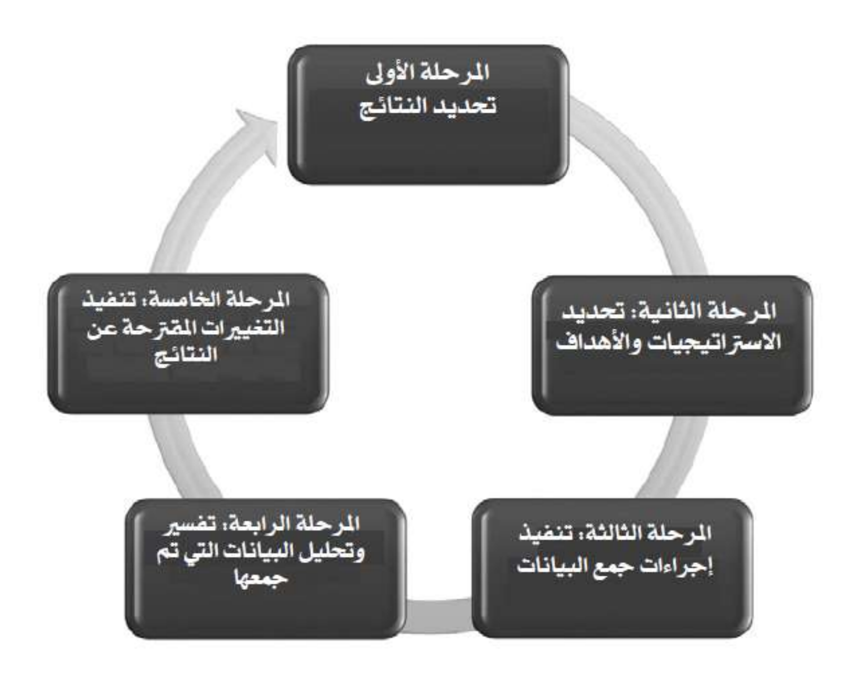
Kimberly A. Piatt, Tearney R. Woodruff

التقييم هو الوسيلة التي يدفع بها المعلمين البرامج إلى الأمام ويوفرون المساءلة للأهداف المعلنة. أنها تمكن المعلمين لإظهار قيمة البرنامج للطلاب وأصحاب المصلحة الآخرين. يدرك العديد من اختصاصيي القيادة الحاجة إلى إجراء تقييم للجودة ويرغبون في إمكانية استخدام البيانات الجيدة في هذا الشأن، ومع ذلك فقد يجدو صعوبة في تحديد نقطة البداية. يقدم هذا الفصل نظرة عامة مختصرة عن دورة التقييم الشامل، وإرشادات واستراتيجيات محددة للتنفيذ، وأمثلة على كيفية استخدام مؤسستين لما بعد المرحلة الثانوية لهذه العملية.

ما هي خطة التقييم الشاملة؟

خطة التقييم الفعالة هي عملية نظامية ومستمرة (Zimmerman-Oster، 2000). يجب على معلمي القيادة إنشاء عملية مدروسة جيدًا لضمان مراعاة جميع جوانب الدورة، وليس فقط نتائج التعلم وأدوات التقييم. يؤدي تحليل البيانات والمعلومات والتخطيط الاستراتيجي إلى الحصول على مكافآت كبيرة للبرامج التي تسعى إلى التحسين المستمر والابتكار. فقد تختلف التفاصيل المحددة لدورة التقييم وفقًا لاحتياجات البرنامج

(Owen، 2011). بشكل عام، تتضمن الخطة المصممة جيدًا عدة مراحل متميزة على النحو المبـين في الشكل 1-2. كل من هذه المراحل سوف يتم مناقشتها خلال الفصل الحالي.



الشكل 2-1 دورة التقييم الشامل

المدارس خـلال الفصـل الحـالي: ، سـيتم تقـديم أمثلـة ملموسـة لعمليـة التقيـيم مـن مؤسسـتين: كليـة في Brockport و كلية Texas A&M. والاختلاف بينهما ليس فقط في الحجـم والنـوع والموقـع، بـل أيضـاُ هـاتين المؤسستين تشمل مدرسة ذات برنامج قومي راسخ وحائز على جوائز مع استراتيجية تقييم متعددة الأوجه بينما المدرسة الأخرى حاليًا في المراحل التكوينية تخلق عن عمد برنامجًا هادفًا قائمًا عـلى الممارسـة القائمـة على الأدلة.

الكلية في بروكبورت.

- مؤسسة فنون متوسطة الحجم وعامة وشاملة وليبرالية تضم 8100 طالب
- جزء من نظام جامعة ولاية نيويورك
- أكثر من 120 نادي رياضي ومنظمة
- الإطار النظري للقيادة: نموذج التغيير الاجتماعي لتنمية المهارات القيادية (معهد بحوث التعليم العالي، 1996)

برنامج تنمية المهارات القيادية (http://www.brockport.edu/Leadership/)، هو برنامج شهادات متعدد المستويات ومتسلسل تنمويًا، وشخصي أسطواني يركز على النمو الفردي والقيادة لغرض التغيير الاجتماعي والتعلم المدني. يشارك المشاركون في الفرص بما في ذلك ورش العمل والإرشاد والمشاريع المجتمعية والخبرات العملية والتجارب. يمنح البرنامج، المفتوح لجميع الطلاب، أكثر من 200 شهادة سنويًا. يتطوع ما يقرب من 200 من أعضاء هيئة التدريس والعاملين والخريجين في البرنامج، ويعملون كموجهين ومستشارين للمشروع وأعضاء اللجنة ومقدمي العروض. حصل البرنامج على جائزة NASPA Grand البرونزية للتميز وحصل على جائزة NASPA في برنامج أضواء مجتمع المعرفة لمجتمع المعرفة في العام 2014. من البداية، تم إنشاء دورة تقييم شاملة من خلال نتائج التعلم التي تؤكد على التغيير الاجتماعي وأدوات قياس التقييم النمو الفردي وفعالية البرنامج، والأهداف الاستراتيجية التي تعزز مهمة البرنامج.

كلية تكساس إيه آند إم.

- كلية أبحاث عامة كبيرة تضم 59000 طالب
- جزء من نظام جامعة تكساس إيه آند إم
- أكثر من 1000 منظمة طلابية معترف بها
- الإطار النظري: نموذج تطوير هوية القيادة

(Komives, Longerbeam, Owen, Mainella,& Osteen, 2006)

تشتهر كلية Texas A&M ليس فقط بمعيار القادة الذين تنتجهم، ولكنها تفتخر أيضًا بثقافة قوية تركز على التقييم وتتضمن قسمًا مخصصًا لدعم مبادرات التقييم داخل قسم شؤون الطلاب ومشروع معترف به على المستوى القومي حول تعلم قيادة الطلاب. جمعية القيادة المارونية والأبيض (المارون والأبيض. tamu.edu) هي عبارة عن برنامج لشهادة القيادة في قسم شؤون الطلاب في جامعة تكساس إيه آند إم بدأ في عام 2014 لتوجيه ما يقرب من 200 مشارك في تطوير هويتهم كقادة من خلال الانخراط في تطوير القيادة، والتعليم، والتدريب (Allen & Roberts، 2011). يتلقى المشاركون تدريبًا فرديًا على القيادة مع أحد أعضاء هيئة التدريس أو أحد أعضاء هيئة التدريس الذي يتحدىهم للتأثير على تعلمهم في القيادة وتطوير هويتهم القيادية. يدعم تعيين البرامج المميزة، والفرص الكاملة لمعايير الممارسة عالية التأثير، والعلاقة الإرشادية، الهدف الذي يتركه الخريجون بفهم أعمق لمن هم قادة وكيف يمكنهم التأثير في مجتمعاتهم.

ابدأ : قبل إنشاء أو إعادة تقييم خطة التقييم، يجب على المعلمين فحص البرنامج والعمليات الحالية عن كثب، مع مراعاة ما يلي:

غرض: لا ينبغي أن يكون التقييم عبارة عن مراجعة للأداء ولكن يجب أن يوفر بيانات لتحسين تعلم الطلاب وعروض البرامج، مما يكشف عن مجالات إمكانات النمو (Suskie، 2009). يتيح إنشاء هذا المنظور مع الزملاء إجراء تقييم حقيقي، وليس كوسيلة لإثبات قيمة الموظف. إذا كان الغرض الحقيقي من دورة التقييم هو التحسن، يتم تبني النتائج غير الفعالة. يمكن أن يبرز هذا النوع من المعلومات الحاجة إلى مزيد من التدريب أو الفجوات في المعرفة أو غيرها من القضايا في البرنامج. بدلاً من معالجة عملية التقييم للتأكيد على مجالات النجاح، تُقيِّم ممارسات التقييم الجيدة جميع النتائج. لا ينبغي إجراء التقييم من أجل مصلحته، ويجب استخدام البيانات التي يتم جمعها عن قصد.

المحاذاة: يجب على اختصاصيي التوعية عن القيادة النظر بشكل كلي إلى صورة التقييم، وليس فقط مكونات البرنامج الفردية ؛ من السهل أن تصبح العملية مفككة وتفتقر إلى المحاذاة. تضمن مراجعة المحاذاة أن النظرية والنتائج والطرق والأهداف والتحليل والممارسة مرتبطة بطريقة منطقية ومتماسكة.

السياق المؤسسي: لتأسيس دورة تقييم مستدامة وجديرة بالاهتمام، يفهم المعلمون كيفية وضع الاستراتيجيات والتقييم ضمن سياق المدرسة أو المؤسسة. يؤثر اختصاصيو التوعية على الثقافة والقيم، مع الاهتمام بكيفية إسهام المبادرات وأدوات التقييم المختلفة في الرؤية الشاملة. النظر في ما يلي:

1. ما هي مهمة المنظمة؟ ما هي القيم المتبناه؟
2. ما المعتقدات حول القيادة التي تحملها المدرسة؟
3. كيف ترتبط النتائج المحددة بمهمة البرنامج؟ ما هي الطرق التي يمكن أن تسهم بها بيانات التقييم في إظهار الفعالية المؤسسية؟

برامج ذات تأثير كبير تتماشى مع ثقافة الحرم الجامعي. عندما يتم تحقيق ذلك، يزيد الاحتمال من استخدام النتائج على نطاق أوسع. على سبيل المثال، تمت الإشارة إلى جمعية تكساس إيه أند إم مارون أند وايت للقيادة في الخطة الاستراتيجية لشعبة شؤون الطلاب. مع الأخذ في الاعتبار توصيات عقد من المناقشات في قسم شؤون الطلاب، ونتائج التعليم الجامعي في الجامعة، والحاجة إلى ممارسات عالية التأثير، فإن إحدى مزايا خطة تقييم البرنامج هي أنه يجسد تعلم قيادة الطلاب في جميع أنحاء الحرم الجامعي.. تم إنشاء البرنامج عن قصد لتحقيق هذا الهدف بالتزامن مع الغرض منه. على هذا النحو، يوظف المنسق نظرة واسعة لالتقاط قصة تطور القيادة من منظور الجامعة. يتم تعيين نتائج التعلم على الخطة الاستراتيجية للقسم ونتائج التعلم الجامعي للجامعة للمساعدة في توصيل اتصال البرنامج إلى أصحاب المصلحة في جميع أنحاء الجامعة.

الجدول الزمني للدورة. بما في ذلك الجدول الزمني يضمن أن كل مرحلة يتلقى

الاعتبار المناسب. في الثقافات التي توجد فيها بالفعل دورة تقييم شاملة، كما هو الحال في كلية Brockport و كلية Texas A&M، قد يتم تحديد الجداول الزمنية حسب المواعيد النهائية المحددة للإدارات أو المؤسسات لتقاسم نتائج التقييم. في هذه الحالات، لا يزال من المهم تحديد توقيت عملية التقييم بحيث لا تترك الأمور حتى آخر ثانية. بالمقابل، عند إنشاء عملية تقييم بشكل مستقل، تسمح الجداول الزمنية المفروضة ذاتيا بزيادة المساءلة. النظر في ما يلي:

1. هل لدى المؤسسة حاليًا تقويم للتقييم؟
2. خلال أي أوقات من السنة، من المنطقي تطبيق كل مرحلة من المراحل؟ متى يحتاج أصحاب المصلحة إلى المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات؟
3. كم من الوقت سيستغرق لجمع وتحليل البيانات؟
4. متى يحدث تخصيص الموارد؟ ما التأثير الذي يمكن أن يحدثه ذلك في توقيت خطة التقييم؟

يتيح تخصيص وقت إضافي للنظر في الصورة الأكبر قبل إنشاء دورة تقييم إمكانية دمج البرامج في الثقافة المؤسسية وتوفير تأثير أكثر أهمية.

المرحلة الأولى: تحديد النتائج

هناك العديد من أنواع النتائج المختلفة الموجودة ضمن خطة تقييم شاملة. قد تنقسم هذه النتائج إلى الفئات التالية:

1. فعالية البرنامج بشكل عام - مراجعة الصورة الأكبر لتحديد كيفية تأثير البرنامج على المشاركين.
2. تنمية الطالب الفردية - دراسة نمو كل طالب على حدة.
3. تعلم الطالب - النتائج التي توضح المعرفة أو المهارات أو المواقف التي سيحققها الطلاب.
4. رضا الطلاب - تحديد الجوانب التي يستمتع بها الطلاب داخل البرامج.

5. التركيبة السكانية والنطاق - النتائج الكمية مثل أرقام التسجيل أو خصائص المشارك التي يمكن أن توفر نظرة ثاقبة تأثير البرنامج.

نتائج الكتابة. النتائج هي مخطط لما سينتجه البرنامج، ومن المهم أن يكون لديك القصد والتوجيه. تتمثل الخطوة الأساسية الأولى في كتابة النتائج في تعيين الصورة بشكل أكبر (Komives & Schoper، 2006). ما الذي يجب أن يعرفه المشاركون أو يستطيعون فعله نتيجة لهذا البرنامج؟ يجب أن تكون النتائج مكتوبة وقابلة للقياس بوضوح، مع تحديد كل من السياق (الموقف الذي ستحدث فيه النتيجة) والسلوك (المعرفة أو المهارات أو المواقف الملحوظة). من المهم دمج مستويات مختلفة من التعلم عند تحديد النتائج واستخدام الأفعال الإجرائية لإنشاء نتائج يمكن إثباتها. إذا كانت النتائج موجودة حاليًا، فيجب تقييمها بانتظام. هل هي محاذاة، محددة، وقابلة للقياس؟ على الرغم من أن النتائج هي النتيجة النهائية، إلا أنها أيضًا بداية العملية والأساس الذي يمكن البناء عليه. إنشاء خطط تقييم للبرامج الجديدة يمكن أن يشعر وكأنه وضع الشراع دون وجود وجهة في الاعتبار؛ ومع ذلك، فمن الأفضل اختيار اثنين من النتائج وضبط الدورة التدريبية حسب الحاجة.

أقر برنامج Texas A&M بضرورة إعادة تقييم نتائجه في عامه الأول. جمع المنسقون لجنة، بما في ذلك خبير في إعادة تصميم المناهج الدراسية، والتي أنتجت أساسًا أفضل بكثير لتقييم البرامج والنمو. حفزت هذه العملية أيضًا الاهتمام من برامج الحرم الجامعي الأخرى لإعادة تقييم مناهجهم القيادية بشكل استراتيجي. يمكن أن تكون النتيجة الحرجة مثل هذا ذات قيمة متساوية للبرامج ذات فترات عمل أطول ونتائج ثابتة. أحد المصادر المفيدة عند إنشاء أو إعادة تعزيز نتائج التعلم هو تصنيف بلوم (Anderson & Krathwohl، 2001)، الذي يصنف التعلم استنادًا إلى ستة مجالات معرفية، كما هو موضح في الجدول 1-2. تتضمن خطط التقييم الشاملة النتائج التي تبدأ على نطاق واسع ثم تنتقل إلى استراتيجيات محددة. يمكن رؤية مثال

على ذلك في الشكل 2-2. في Brockport، تتصل جميع نتائج برنامج تطوير القيادة بأولويات القسم والرسالة المؤسسية لضمان الاتساق وأهمية البرنامج في ثقافة الكلية.

مراجعة النتائج: تحديد النتائج للبرنامج الذي لم يثبت حتى الآن يمثل تحديا ويتطلب exibility فلوريدا. التقييم هو عملية مستمرة لإعادة التقييم والتعديل والتحسين، وليس مهمة يجب إكمالها (Suskie، 2009). يلتقط برنامج Texas A&M تنوع تعلم القيادة الطلابية في الحرم الجامعي من خلال استكمال رحلة فردية للطلاب من خلال إعادة تأهيل ميسرة فيما يتعلق بتجاربهم القيادية المختلفة في الحرم الجامعي. على هذا النحو، تم ذكر النتائج بعبارات واسعة وغامضة لا تتوافق دائمًا مع تجربة الفرد. كان من الصعب تحديد موضوعات مشتركة، لتكون شاملة، وتوفر درجة من الحرية الفردية للمشاركين ومحاولة تلبية هذه الاحتياجات المتنوعة لأصحاب المصلحة. وبدلاً من الاستمرار في النتائج العريضة والضعيفة، قام المنسقون بمسح القائمة والتي تم تحديدها بشكل ملموس في النتائج الملموسة المتسقة. وقد مكنهم ذلك من توضيح نتائج التعلم القابلة للقياس والمواءمة، وتحديد مكان حدوث التعلم، ووضع خطة لجمع البيانات على غرار خطة ميناء بروك (انظر الشكل 2-2).

المرحلة الثانية: تحديد الاستراتيجيات والأهداف

تحلل المرحلة الثانية النتائج الأكبر لتطوير المزيد من الإجراءات المحددة المتعلقة بخطة التقييم الشاملة.

إعادة إنشاء الاستراتيجيات: بمجرد إنشاء نتائج جيدة التصميم، فإن الخطوة التالية هي تحديد التدابير الأنسب لتقييمها. توجد مجموعة متنوعة من المقاييس، لذلك عند تحديد نهج جمع البيانات، ضع في اعتبارك المفاهيم الأساسية التالية:

المحاذاة. يجب أن تتماشى الإجراءات مع النتائج ؛ في بعض الأحيان تم إنشاؤها في البداية بشكل عشوائي ولا تتناول البرنامج الفعلي. علاوة على ذلك، فإن التوافق مع الأولويات المؤسسية والخطة الاستراتيجية للوحدة يوفر صلاحية البرنامج.

الجدول **2-1** أدوات التقييم المحتملة المصنفة في تصنيف بلوم

الفئة	الوصف	أفعال العمل المقترحة	أدوات التقييم المحتملة
تذكر	حفظ المعرفة ، والقدرة على استدعاء الإجابات	توضيح التعبير وصف القائمة التعرف	أسئلة إحصاء مقابلات سريعة مسابقات أوراق دقيقة واحدة العروض
فهم	إظهار الفهم عن طريق تفسير المعرفة	قارن مناقشة تميز يشرح انعكاس لخص	مجلة المقابلات قبل / بعد الاختبارات التصنيف العالمي العروض المخططات الرسومية
تطبيق	استخدام المعرفة في المواقف السياقية	اكتمال يتظاهر خطة ممارسة حل استعمال	المحاكاة مشاريع تعلم انكماش عناوين المحافظ الملاحظات
تحليل	تفسير المفاهيم لتحديد الأنماط والعلاقات	صنف التباين رسم بياني تميز فحص الأولوية	مناقشات عناوين انعكاس السلوكية مقابلات أبحاث

الفئة	الوصف	أفعال العمل المقترحة	أدوات التقييم المحتملة
تقييم	إصدار الأحكام وتكوين الآراء حول المفاهيم المستفادة	تقييم نقد الدفاع برر نوصي الدعم	دراسات الحالة تداول الحوارات انعكاس 360 التقييمات المحافظ
خلق	توليف المعلومات لتشكيل أفكار جديدة أو حلول فريدة	التصميم طور الشروع في تعديل إنتاج اختبار	دراسات الحالة مشاريع كابستون عناوين مجموعات التركيز المحافظ مقال

التركيز. الجودة تهتم أكثر بالنوعية أهم بكثير من الكمية. يجب على اختصاصيي التوعية التركيز على أهم النتائج - تلك اللازمة للبرنامج ليكون ناجحًا وذا معنى، ويوجد طرق فعالة لقياسها.

الشكل 2-2. تقييم مخطط التدفق

الكلية في بروكبورت:

- ملتزم بتوفير الفنون الحرة والتعليم المهني في كل من المرحلة الجامعية والدراسات العليا لهؤلاء الذين لديهم القدرة والتحفيز اللازمين للاستفادة من التعليم العالي العام العالي الجودة.
- لديه نجاح طلابه كأولوية عليا له، مع التركيز على تدريب الطلاب، والالتحاق بمدارس الدراسات العليا والمهنية، والتوظيف، والمشاركة المدنية في مجتمع متنوع ثقافياً وفي مجتمع عالمي مترابط .
- ملتزم بالتقدم في التدريس، والمنح الدراسية، والمساعي الإبداعية، وخدمة مجتمع الكلية والمجتمع ككل من خلال دعم أنشطة هيئة التدريس والعاملين المتميزين.

يقوم قسم إدارة شؤون الطلاب وشؤون الطلاب بتطوير التعلم طوال دورة حياة الطالب من خلال توفير الخدمات والفرص والبرامج التي تعزز مشاركة الطلاب ونجاح الطالب.

أولويات 2011-2016:

المشاركة المدنية والقيادة الطلابية	بناء المجتمع	الاحتفاظ بطلابنا
التنوع والشمولية	الحرم الجامعي الصحي 2020	تحسينات التكنولوجيا
نتائج التعلم والتقييم	استراتيجيات التوظيف	

مخرجات التعلم المستمدة من التعلم المعاد النظر (كيلينغ ، 2004):

- التعقيد المعرفي:
  - سيقوم الطلاب بإظهار المهارات المتعلقة بالتفكير الناقد والانعكاس.
  - سوف يستكشف الطلاب هويتهم من خلال التكامل العاطفي والمعرفي.
- اكتساب المعرفة والتكامل والتطبيق:
  - سيقوم الطلاب بربط الخبرات الدراسية والمناهج الدراسية.
- الإنسانية:
  - سيقوم الطلاب بإظهار التقدير للاختلافات الإنسانية والكفاءة الثقافية والمسؤولية الاجتماعية.

تابع: التقسيمات الخارجية

- المشاركة المدنية:
  - سوف يتعرف الطلاب على فرص اتخاذ قرارات مسؤولة وعاكسة بشأن أنفسهم ومن أجلهم ومن أجل المجتمع من حولهم.
- الشخصية و الكفاءة الشخصية:
  - سيعمل الطلاب بفعالية في علاقات تعاونية مع مختلف الأفراد والمنظمات.
  - سيقوم الطلاب بإظهار مهارات الاتصال الفعال ومهارات إدارة الصراع.
- الكفاءة العملية:
  - سيقوم الطلاب بإدارة الشؤون الشخصية بفعالية مثل الصحة والعافية (الصحة البدنية والعاطفية والعقلية والمالية والاجتماعية).
- الثبات والتحصيل الدراسي:

سوف يتعلم الطلاب استخدام موارد الحرم الجامعي لدعم احتياجاتهم التعليمية والتعليمية.

نتائج الإدارات

نتيجة للمشاركة في برنامج تطوير القيادة، سيقوم الطلاب بما يلي:

- استكشاف وشرح مفاهيم القيادة التي تعزز فهمًا أعمق للخصائص والقيم الفردية والجماعية والاجتماعية.
- تحديد الأقران وأعضاء هيئة التدريس والعاملين وأعضاء المجتمع من أجل تكوين علاقات هادفة وتعاونية من أجل التوسع في تطوير مفاهيم القيادة.
- ممارسة مبادئ القيادة السليمة من خلال المشاركة في فرص لخدمة وتحسين الحرم الجامعي والمجتمعات المحلية والعالمية.

استفد من المهارات المكتسبة لاتخاذ فرص لخلق عمل يسهل التغيير الاجتماعي الإيجابي.

النتائج البرامجية شهادة القيادة الخضراء

مخرجات التعلم المستمدة من نموذج التغيير الاجتماعي لتطوير القيادة (ERI، 1996):

نتيجة لشهادة القيادة الخضراء، سيتمكن المشاركون من ذلك.

- التعبير عن نقاط القوة والضعف والقيم والمواقف والعواطف التي تحفز العمل (الوعي الذاتي).
- فحص كيف تتوافق أفعالهم مع معتقداتهم وقيمهم (التطابق).
- صف استثمارهم في فكرة أو شخص من حيث الشدة والمدة من أجل خدمة المجموعة وأهدافها (التزام).
- حدد القيادة كعملية وطريقة للاتصال بتغيير ذي معنى (تغيير وجهة نظر القيادة).

  تحديد بدقة وثقة ما يجعلها فريدة من نوعها كقائد (الكفاءة الذاتية).

التطبيق العملي: كم من الوقت قضى الطلاب بالفعل في بيئة التعلم؟ يجب أن تؤثر الطريقة على مقدار الوقت وثراء التعلم. قد يكون للعرض التقديمي على مدار ساعة نتائج تعليمية واحدة و ورقة مدتها دقيقة واحدة كإجراء، في حين أن تجربة القيادة لمدة عام قد تكون لها نتائج متعددة ومقاييس متعددة.

الإبداع: قياس نتائج معينة عادة ما يكون مستحيلاً كما يبدو. التخويف فيما يتعلق بالتقييم أو العودة إلى ما تم فعله يحد من الوصول إلى أدلة التعلم التي تحدث في البرامج. عادة، هناك بيانات غنية لاكتشافها - بيانات من شأنها دفع البرنامج إلى الأمام وإظهار قيمته في التعليم.

الغرض: يجب أن يتماشى الغرض من المنهجية مع النتيجة. ما هو المهم أن نعرف؟ كيف سيتم استخدامها؟ ما هو معروف بالفعل؟ ما يتم جمعها من خلال أساليب أخرى؟ قبل اتخاذ قرار بشأن المنهجية، يجب على المعلمين أن يسألوا "كيف يمكنني استخدام هذه البيانات؟" إذا لم يتم استخدام البيانات، فلا ينبغي جمعها.

أنواع التدابير: المنهجيات المتاحة للاختيار من بينها واسعة النطاق، ويمكن أن تبدو المسوحات، على وجه الخصوص، صديقًا مخلصًا. ومع ذلك، تستخدم خطط التقييم الشاملة عددًا من الطرق، بما في ذلك الاختبار التمهيدي / الاختبار البعدي، وبعد ذلك، ومجموعات التركيز، والمقابلات، والعلاقات، والملاحظات، ونماذج التقييم، والمسوحات، والمحافظ، والمزيد (Starcke & DeLoach، 2012). يمكن استخدام طرق متعددة بناءً على النتائج والوقت المتاح والموارد اللازمة.

على سبيل المثال، إذا أمكن، يجب على المعلمين تقييم المعرفة السابقة لفهم نمو الطلاب بنهاية تجربة القيادة. تستخدم كل من كلية Texas A&M و كلية Brockport أسلوبًا مختلطًا للطرق. أدوات التقييم التأسيسي هي نماذج تقييم تم إنشاؤها لتقييم تطوير القيادة الطلابية وتحسين الجودة كما هو موضح كتابيًا وشفهيًا. مشاريع كابستون هي التقييم التربوي التراكمي. تكمل كل من عملية الاستعادة ونموذج التقييم بعضهما

البعض لتوثيق برنامج طولي لرحلات القيادة للطلاب وتأثير البرنامج على حد سواء من حيث النوعية والكمية.

تواتر التقييم: جانب آخر لتحديد هو تواتر التنفيذ. لتجنب المبالغة في تقدير المعلمين يجب أن تكون انتقائية والتفكير على المدى الطويل. هل ستتغير البيانات التي يتم جمعها فعليًا كل عام، أم أنه سيكون من الأفضل وجود فترات زمنية أطول بين التقييمات؟ على سبيل المثال، قد يكون تقييم تسويق البرنامج كل عام زائداً عن الحاجة ما لم يكن هناك تغيير في التحليل. علاوة على ذلك، قد يعني تقييم منظور الخريجين أو التأثير طويل المدى لبرنامج ما أخذ لقطة من مجموعة واحدة وإعادة تقييمها بعد 5 إلى 10 سنوات.

الجمهور. من الذي يجري تقييمه؟ قد لا يكون إدراج كل طالب ضروريًا. توفر العينة العشوائية نفس الصورة ولكنها ستخفف من إجهاد التقييم الذي يؤدي إلى مشاركة ضعيفة وضعف البيانات. قد تكون هناك حاجة إلى معدلات استجابة أكبر لتحليل البيانات بدقة. الجمهور الثاني الذي يجب مراعاته هو الجمهور الذي سيستهلك النتائج. ما نوع البيانات التي يرون أنها صالحة ومفيدة؟ إذا كنت تبحث عن دعم لبرنامج، فقد تكون إحدى المنهجيات أكثر إقناعًا من غيرها. يجد بعض أصحاب المصلحة أن القصة الشخصية الثرية للتقييم النوعي أكثر جاذبية، والبعض الآخر يفضل طبيعة الخلاصة للبيانات الكمية، ويفضل الآخرون كليهما. التعلم الذي يحدث داخل برامج القيادة مفيد ولكنه مفيد للغاية عندما يتم إضفاء الشرعية عليه. كيف تقيم الوحدات الأكاديمية والمعايير الطموحة التعلم؟ في كثير من الأحيان، يساعد على رؤية التقييم من خلال عدسة خارجية عند تحديد المنهجيات الأفضل.

الحفاظ على التركيبة السكانية في الاعتبار: عند تصميم الاستراتيجيات، فكر في الطرق التي يمكن استخدامها لجمع المعلومات الديموغرافية عن المشاركين. سيتيح لك جمع هذه المعلومات تحليل البيانات في وقت لاحق باستخدام فئات مثل العرق والعرق والجنس وغيرها لضمان شمول البرنامج.

فكر خارج الصندوق: في بعض الأحيان، يبدو توثيق تعلم القيادة أمرًا بعيد المنال، لذلك قد يسعى المعلمون إلى جمع التعلم أو الرضا عن الطلاب. ومع ذلك، من الضروري أيضًا البحث عن تدابير مباشرة لتعلم الطلاب. ربما يتم بالفعل جمع هذه البيانات دون التعرف على قيمتها أو بدون خطة لكيفية توثيق تعلم الطلاب. من الأمثلة على ذلك، الأبحاث، والأوراق المكتوبة، والمقابلات، ومشروعات تتويجا، وتوثيق ملاحظات تعلم الطالب من خلال نماذج التقييم. هناك خيارات متعددة لطرق التقييم التي يمكن استخدامها دون الاستعانة بأسلوب المسح الزائد. غالبًا ما تركز استطلاعات الرضا على نتائج البرنامج، والتي تعد مفيدة للمعلمين لقياس تجربة المشاركين ولكنها قد تتجاهل عنصرًا رئيسيًا في تعلم الطالب. هل يُظهر الطلاب تعلمهم (طريقة مباشرة) أو يشيرون ببساطة إلى أنهم تعلموا شيئًا (طريقة غير مباشرة)؟ في Brockport، طلبت تقييمات ورش العمل في الأصل من الطلاب تقييم مدى اعتقادهم أن ورشة العمل ساعدتهم على النمو في قيمهم الفردية. على الرغم من أنه كان من المفيد معرفة رأي الطلاب في ورش العمل، إلا أن التقييم كان يهدف إلى تحديد ما تم تعلمه بالفعل. تم تغيير الأسئلة لطرح الطالب بشكل ملموس أكثر حول التعلم الذي عاشوه.

مثال:

نتيجة التعلم: سيتمكن الطلاب من وصف قيمهم الأساسية.

سؤال غير مباشر: على مقياس تقييم من 1 إلى 5، ما مدى مساعدتك لورشة العمل هذه في تعلم كيفية وصف قيمك الأساسية؟

سؤال مباشر: بعد حضور ورشة العمل هذه، يرجى وصف ثلاثة من قيمك الأساسية.

يمكن أن يكون كلا السؤالين مفيدًا في دورة التقييم. يقدم السؤال غير المباشر نظرة ثاقبة حول ما يفكر فيه المشاركون حول ورشة العمل، حيث يبلغ القرارات المتعلقة بالفعالية المدركة للجلسة. ومع ذلك، فإن النهج المباشر يسمح للطلاب في الواقع بإظهار ما تعلموه، وهو دليل أكثر إقناعا على تعلم الطلاب. إذا كان الدليل المباشر غير

ممكن، فإن التقييم غير المباشر المتعدد لا يزال يوفر بعض الأدلة الملموسة للتعلم (Suskie، 2009). هناك استراتيجية أخرى يجب مراعاتها وهي استخدام عملية أكثر أصالة تستخدم علم أصول التدريس المضمّن بالفعل في البرنامج (Suskie، 2009). كيف يمكن لمقاربة البرنامج الحالية لتدريس القادة أو تطويرهم أن تضفي على نفسها تقييماً لتعلم القيادة؟ قد تشمل الأمثلة أوراق إعادة التأهيل الذاتي، والمقابلات، والمشاريع، أو أوراق دقيقة واحدة. في Brockport و Texas A&M، يستخدم الطلاب قواعد المجلات في جميع أنحاء البرنامج كأداة لتعميق التعلم وإطلاق محادثات متعمدة مع الموجهين. يتم جمع وتحليل هذه العناصر لتحديد تعلم القيادة: سواء بالنسبة للبرنامج العام من خلال النظر في المواضيع العامة ولكل طالب من خلال النظر في استجابات الطلاب الفردية. قد توجد أيضًا بيانات تم جمعها مسبقًا بواسطة وحدات خارجية. تتضمن هذه البيانات معدلات التخرج وبيانات الاستبقاء والمسوحات القومية وما إلى ذلك. يقدم الفصلان الخامس و السابع أمثلة حول كيفية استخدام البيانات القومية. ليس من الضروري التقاط هذه البيانات بشكل مستقل، ولكن يمكن استخدامها لإخبار قصة مثيرة للاهتمام يمكنها أن تحقق من صحة البرنامج أو تحفز التغيير. على سبيل المثال، يعمل برنامج القيادة في كلية Brockport مع فريق البحث والتحليل والتخطيط لدراسة كيفية مقارنة الطلاب في البرنامج مع أقرانهم في Brockport بناءً على البيانات المؤسسية (National Survey of Student Engagement (http://nsse.indiana.edu/. ونتيجة لذلك، تمكنوا من تحديد العديد من المجالات التي يتفوق فيها الطلاب في البرنامج على أقرانهم، مثل الانخراط في محادثات حول الاختلاف والشعور بالاتصال بالكلية، وتوفير معلومات مفيدة لمشاركتها مع أصحاب المصلحة.

إعادة تحديد/ إنشاء الأهداف. بمجرد تحديد النتائج والمنهجية، يجب على المعلمين تحديد أهداف الأداء، أو معايير النجاح، لجميع النتائج، بما في ذلك تلك المتعلقة بفعالية

البرنامج، ورضا الطلاب، وتعلم الطلاب. في كلية Brockport، يتمثل أحد الأهداف في جعل 90٪ من المشاركين على الأقل يفيدون بأن العلاقة مع مرشدهم كانت مفيدة. قد يكون من الصعب تحديد هدف معقول خاصة عندما يكون البرنامج جديد أو النتيجة حديثة. ماذا سيكون النجاح في هذه المرحلة؟ إن تحقيق الأهداف بسهولة بالغة قد يعوق نمو البرنامج. للحصول على إرشادات حول الأهداف المعقولة، يمكن للمعلمين تقييم البرامج أو المؤسسات أو المعايير القومية الأخرى لمعرفة ما يعتبرونه نجاحًا. إذا كانت متوفرة، فإن مؤشرات الأداء (على سبيل المثال، الأرقام السابقة من البرنامج) توفر نظرة ثاقبة لتحديد أهداف جديدة. الأهداف جزء من الخطة الاستراتيجية التي تعطي التوجيه للمستقبل. أخيرًا، يجب أن تكون الأهداف مقصودة. مجال واحد للنظر هو حجم البرنامج ؛ لا ينبغي أن ينمو البرنامج من أجل النمو. في حد ذاته يجب على المعلمين مراعاة الموارد المتاحة والأهداف العامة. لأي هدف، هناك نقطة مثالية للوصول؛ يجب أن يكون المعلمون مخططين للسعي لتحقيق أفضل ما في البرنامج لتعليم الطلاب القيادة.

المرحلة الثالثة: تنفيذ إجراءات جمع البيانات

بمجرد اكتمال التخطيط الأولي وإنشاء النتائج والأساليب والأهداف، يمكن بدء جمع البيانات. هناك العديد من الاستراتيجيات التي تسمح بعملية أكثر سلاسة.

إشراك الآخرين: من خلال إشراك الآخرين في هذه العملية، تتاح الفرص لجمع عدد كبير من البيانات وكذلك تفسيرات متنوعة للنتائج. إشراك الآخرين يزيد من القبول الكلي للحرم الجامعي في برنامج القيادة. الأسئلة المناسبة التي يجب طرحها تشمل:

1. من هم أصحاب المصلحة؟ من يمكنه المساهمة في نجاح البرنامج وعمليات التقييم الخاصة به؟
2. ما هي أهداف كل من أصحاب المصلحة، وما هي الطرق التي يمكن للبرنامج من خلالها مساعدتهم؟ هل هناك مجالات ذات اهتمام مشترك؟

3. ما هي الطرق التي يمكن أن يشارك بها الآخرون في استراتيجيات التقييم الخاصة بك؟
4. كيف يمكن إدراج الآخرين في تحليل البيانات والتخطيط الاستراتيجي؟

الاستفادة من الخبراء والموارد المتاحة أمر ضروري. عندما أراد برنامج Texas A&M تعزيز محاذاة خطة التقييم والمناهج الدراسية، فقد تعاونا مع مركز Texas A&M لتدريس اللغة الإنجليزية للمشاركة في عملية إعادة تصميم المناهج الدراسية في سياق برنامج تعليمي (فاولر، ولازو، تيرنر، وهوهينشتاين، 2015). كان استقدام خبير خارجي لتقييم خطة التقييم الخاصة به من أجل التطابق بمثابة عملية تدقيق قيمة في وقت مبكر من فترة البرنامج.

الموارد اللازمة. بالتأكيد، يمكن أن تكون الموارد اللازمة لتنفيذ خطة تقييم شاملة كبيرة وقد تخيف حتى أخطر الممارسين. ومع ذلك، فإن الاتصال بالصور الأكبر وإشراك الآخرين يمكن أن يعوض هذه التكلفة. استخدم برنامج Texas A&M مجموعة موهوبة من طلاب الدراسات العليا لوضع مجموعة واسعة من استراتيجيات التقييم بسرعة. كان طلاب الدراسات العليا موردا قيما، متحمسين لوضع معارفهم موضع التنفيذ واكتساب خبرة في تقييم تعلم القيادة.

اقتراحات التنفيذ.

- قبل تطبيق أداة التقييم، يمكن للزملاء مراجعة الأداة واختبارها (Suskie، 2009). قد تكون التعليقات والتعديلات المقترحة ضرورية لتقييم صحة التقييم.
- ليس من الضروري دائمًا إنشاء أداة أصلية (Suskie، 2009). تم تعديل برنامج Texas A&M نماذج تقييم مثل نموذج تطوير هوية القيادة (Komives et al.، 2006) لاستخدامه كمقياس لتعلم الطلاب بدلاً من صياغة نموذج تقييم أصلي تمامًا.
- يجب معايرة الطرق. بالنسبة لبرامج Texas A&M و Brockport، تعتبر التدريبات لأعضاء هيئة التدريس والعاملين لاستخدام قواعد التقييم لتقييم المشاركين فيها

ضرورية. يمثل هؤلاء الأفراد جزءًا من آلية التقييم مثلهم مثل الأداة المستخدمة. يحتاجون إلى ممارسة من أجل معايرة المنهجية ودعم موثوقية الاختبار.

المرحلة الرابعة: تفسير وتحليل البيانات التي تم جمعها

بمجرد جمع البيانات، يجب ألا تجمع الغبار على الرف. مع ازدياد الحاجة إلى "القيام بالمزيد بأقل"، قد يكون المعلمون غارقين في الوقت المناسب لإجراء تحليل عميق. ومع ذلك، يعد هذا جزءًا أساسيًا من العملية ويستدعي تخصيص وقت مخصص للمراجعة. تسمح برامج مثل Qualtrics و SPSS في التفريغ و الجدولة و التحليل الإحصائي وغيرها بدراسة البيانات الكمية، حيث يمكن استخدام مخططات الترميز للحصول على معلومات نوعية. بالنسبة لكل من كلية Brockport وكلية Texas A&M، توجد فرق لدعم الإدارات التي تسعى إلى جمع البيانات وتحليلها. يمكن التشاور مع خبير مساعدة في تحليل البيانات.

استراتيجيات لمراجعة البيانات:

- إشراك الآخرين يعزز عملية المراجعة. يمكنهم تقديم رؤى واقتراحات جديدة. سيتم تعزيز عملية التحليل من خلال العديد من المقيِّمين والمراجعين. يشعر المشاركون بالتقدير في العملية عند النظر في اقتراحاتهم واستخدامها.
- يتطلب تحليل البيانات وقتًا محددًا:
- بالنسبة إلى الأحداث التي تتم لمرة واحدة، ربما يكون نشر ما بعد أسابيع قليلة من الحدث لتقديم اقتراحات للتحسينات المستقبلية وقرارات التسجيل كافية.
- بالنسبة للتقييمات المستمرة، مثل ورش العمل العادية أو ردود مجلة الطلاب، يجب حجب الوقت للمراجعة الأسبوعية أو الشهرية.
- في منتصف العام، يجب على المنسقين تحديد موعد للتحقق من النتائج والأهداف. يمكن استخدام هذه المرة للتأثير على تحقيق الأهداف وفائدة تدابير التقييم وتحديد التغييرات.

و يوفر التراجع السنوي فرصًا خارج الموقع للتأهيل المدروس. يمكن تزويد أصحاب المصلحة والمشاركين بمقالات الصحف وبيانات التقييم مقدمًا. يتيح ذلك وقتًا للعصف الذهني وحرية الأفكار والأفكار.

تحليل النتائج. بمجرد جمع البيانات، من المفيد مراعاة الأسئلة التالية:

1. ماذا تشير إلية البيانات ؟ هل هناك اتصالات يمكن الاستدلال عليها؟
2. هل النتائج مترابطة؟ هل تدعم بعض البيانات أو تتناقض مع البيانات الأخرى؟
3. ما هي الطرق التي لم يتم التوصل إلى النتائج المرجوة بها؟ كيف تم استقبالهم؟ هل هناك تباين حسب التركيبة السكانية أو اختلافات الطلاب الأخرى التي تحتاج إلى شرح؟
4. ما الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها؟ اقل فعالية؟
5. هل ما زالت النتائج المحددة في البداية ذات صلة؟
6. هل قامت استراتيجيات التقييم بقياس ما كانت تهدف إلى قياسه؟

عند تحليل النتائج، يجب على المعلمين استخدام معلومات أخرى، مثل البحث القومي في مجال تطوير القيادة. بروكبورت مشارك منتظم في دراسة القيادة المتعددة المؤسسات (MSL). في عام 2013، استخدمت Dugan و Kodama و Correia و Associates نتائج من برنامج MSL لتحديد أربعة ممارسات عالية التأثير لتطوير قيادة الطلاب. ونتيجة لذلك، تم تقييم برنامج تطوير القيادة في كلية Brockport لتحديد مدى مشاركة الطلاب في هذه الممارسات ودمج المزيد من كل علم أصول التدريس. بمجرد فحص النتائج واستكشاف البحوث الحالية، يمكن أن تتناول خطة العمل ما يلي:

1. نقاط الفخر أو الإنجاز - ما هي جوانب البرنامج التي يجب أن تستمر؟
2. ما هي التغييرات التي يجب إجراؤها (علم أصول التدريس، تنسيق البرنامج، دورة التقييم، الموارد)؟

3. ما هي أهداف دورة التقييم القادمة؟
4. هل تحتاج النتائج والمقاييس والأهداف إلى تغيير؟

كجزء من دورة التقييم السنوية في كل من كلية Brockport و كلية Texas A&M، تحدد كل إدارة أهدافًا للعام القادم بناءً على مراجعة لبيانات التقييم والبحث الحالي. في التقرير السنوي، يتم فحص ومناقشة أهداف العام السابق.

المرحلة الخامسة: تنفيذ التغييرات المقترحة والإبلاغ عن النتائج

في كثير من الأحيان، لا يتم مشاركة نتائج التقييم مع الآخرين لعدة أسباب. قد يتردد الموظفون في مشاركة نتائج باهتة خوفًا من أن تتعرض نقاط الضعف للبرنامج أو أن الأمن الوظيفي سيكون موضع تساؤل. تتعامل طريقة التفكير هذه مع الهدف الأساسي للتقييم - لتكون بمثابة وعاء لتحسين البرنامج (Suskie، 2009). وعلى العكس من ذلك، فإن العاملين حريصون أيضًا على التفاخر بالعمل الرائع الذي يتم القيام به. في مجال التعليم، يسمح الاعتراف بمشاركة الممارسات الواعدة لتطوير البرامج. هناك العديد من الفوائد لمشاركة نتائج عملية التقييم. منها أنها تخلق الشفافية و تبني الشرعية. بالإضافة إلى ذلك، لا يقتصر تعليم القيادة على مجال واحد. قد يتم استثمار مجموعة متنوعة من الخدمات أو الأقسام في نتائج البرنامج. وهذا يشجع على مزيد من التعاون وسيحقق فائدة للجميع.

عندما يتم مشاركة النتائج والتحسينات مع المشاركين في البرنامج، فمن المرجح أن يشاركوا في تدابير التقييم في المستقبل. يمكن أن يتيح تتبع البيانات ومشاركتها أيضًا الحصول على موارد إضافية. في بيئة يتم فيها توسيع الموارد، قد تؤدي القدرة على إظهار نمو البرنامج إلى جانب تحقيق النتائج إلى زيادة التمويل أو العاملين. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام معلومات التقييم لتقديم مقترحات المنح أو حتى التقدم بطلب للحصول على الجوائز وغيرها من أشكال الاعتراف. عند الإبلاغ، يجب على المعلمين معرفة الجمهور والغرض من المشاركة. على سبيل المثال، يمكن إغراء الطلاب بشهادات

لما حصل عليه المشاركين من البرنامج. يهتم الخريجين بكيفية تحسين البرنامج باستمرار. سيرغب أصحاب العمل في معرفة مهارات محددة يكتسبها الطلاب كنتيجة لذلك. في بيئة المدرسة الثانوية، قد يكون فضول الطلاب في الجامعات لمعرفة المزيد عن مستوى مشاركة الطالب في البرنامج. أيا كان الجمهور، يجب تصميم الرسالة لزيادة التقبل. هناك العديد من الطرق للإبلاغ عن النتائج. تقدم التقارير السنوية طريقة رسمية لتقديم النتائج وقد تكون ذات أهمية كبرى للمسؤولين الذين يتطلعون إلى تقييم الفعالية. تقوم كلية Brockport بإنشاء مستندات لإغلاق الحلقة الحلقة جذابة بصريًا لتقديم وثيقة أكثر إغراء لمشاركتها مع الخريجين أو أصحاب العمل أو الزملاء. توفر النشرات الإخبارية للبرنامج والعروض التقديمية للجهات المعنية فرصًا للتعرض. تعد مشاركة النتائج السريعة على وسائل التواصل الاجتماعي طريقة رائعة لإشراك الطلاب وتقديم لقطات من البرنامج. بغض النظر عن آلية الإبلاغ عن النتائج، من المهم مشاركة قصة البرنامج.

الأفكار النهائية - لا أعذار :

يهدف هذا الفصل إلى أن يكون بمثابة مورد ودليل للممارسين في خضم وضع خطة تقييم من الصفر أو استعادة العمليات الحالية. ومع ذلك، فهي مجرد البداية. خطة التقييم الحقيقية هي وثيقة حية يجب تعديلها لتناسب المشهد المتغير للبرنامج. هناك قيمة كبيرة في وجود خطة، عن قصد، وتوفير خبرات تعلم قيادة أفضل. عندما يكون في خضم اجتماع تعليم القيادة مع الطلاب، وتخطيط البرامج، ومعالجة الأزمات، وقائمة الغسيل المرهقة بالأشياء التي لا يبدو أنها قد تم إنجازها، فمن السهل نقل التقييم إلى الموقد الخلفي، لكن التجربة ستفتقر إلى النية ودقة.

تشبه خطة التقييم خطة المناهج الدراسية للمعلم. على الرغم من أنه يمكن للمدرس الدخول للتدريس بدون منهج، فإن بيئة التعلم يتم تجميعها بصورة عشوائية. قد يتعلم الطلاب شيئًا ما، لكنه ليس ثابتًا ومتعمدًا. تحدد خطط التقييم توقعات

التعلم، وتحدد فرص التعلم، وتحلل ما إذا كانت أهداف التعلم قد تحققت. الأمر ليس سهلاً، خاصةً بالنسبة للبرامج الجديدة، ويمكن أن يشعر وكأنه بناء جسر أثناء السير عبره مخيفًا وساحقًا. إذا كان المنشئ يهتم فقط بالعمل، فقد يشعرون بخيبة أمل لأن الجسر الذي بنوه لم ينته حيث كانوا يأملون. حتى عندما تكون المواعيد النهائية تلوح في الأفق وتبدو القائمة غير منتهية، فإن اختصاصيي القيادة يأخذون الوقت الكافي للبحث عن والتفكير في الأماكن التي يتجهون نحوها.

المراجـع

Allen, S. J., & Roberts, D. C. (2011). Our response to the question: Next steps in clarifying the language of leadership learning. *Journal of Leadership Studies*, *5*(2), 65–70.

Anderson, L.W.,&Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*:*A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*, *abridged edition*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Dugan, J. P., Kodama, C., Correia, B., & Associates. (2013). *Multi-Institutional Study of Leadership insight report*: *Leadership program delivery*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs. NEW DIRECTIONS FOR STUDENT LEADERSHIP • DOI: 10.1002/yd 34 ASSESSING STUDENT LEADERSHIP

Fowler, D., Lazo, M., Turner, J., & Hohenstein, J. (2015). Facilitating program, faculty, and student transformation: A framework for curriculum redesign. *Journal of Transformative Learning*, *3*, 59–73.

Higher Education Research Institute. (1996). *A social change model of leadership development*: *Guidebook ver. III*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.

Keeling, R. P. (Ed.). (2004). *Learning reconsidered*: *A campus-wide focus on the student experience*. Washington, DC: National Association for Student Personnel Administrators & American College Personnel Association.

Komives, S. R., Longerbeam, S. D., Owen, J. E., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2006). A leadership identity development model: Applications from a grounded theory. *Journal of College Student Development*, *47*, 401–418.

Komives, S. R., & Schoper, S. (2006). Developing learning outcomes. In R. P. Keeling (Ed.), *Learning reconsidered 2* (pp. 17–41). Washington, DC: NASPA.

Owen, J. E. (2011). Assessment and evaluation. In S. R. Komives, J. P. Dugan, J. E. Owen, C. Slack, W. Wagner, & Associates, *The handbook for student leadership development* (pp. 177–201). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Starcke, M., & DeLoach, A. (2012). Assessing and documenting student learning: How do we do it? In K. M. Collins & D. M. Roberts (Eds.). *Learning is not a sprint*: *Assessing and documenting student leader learning in cocurricular involvement* (pp. 73–101). Washington, DC: NASPA.

Suskie, L. (2009). *Assessing student learning*: *A common sense guide* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Zimmerman-Oster, K. (2000). How can I tell if it's working? Ten strategies for evaluating leadership development programs in higher education. *Concepts & Connections*, *9*(1), 9–11.

كيمبرلي أ. بيات هو المدير المساعد لتنمية المجتمع في الكلية في بروكبورت ويشرف على برنامج تنمية المهارات القيادية.

تيرني ص. وود روف طالب دكتوراه ومنسق برنامج لبرنامج القيادة المارونية والبيضاء وبرنامج قيادة الأقران والخدمة في قسم أنشطة الطلاب بجامعة تكساس إيه آند إم.

3

يبحث هذا الفصل في أهمية اللغة في مجال القيادة لا سيما عند إنشاء الشراكات و الحفاظ عليها وعند تصميم الممارسات التربوية لتعلم القيادة.

استكشاف لغة وتعليم القيادة والتعليم

Scott J. Allen, Melissa R. Shehane

يواصل معلمو القيادة والعلماء في جميع أنحاء العالم الصراع مع اللغة المستخدمة في تعليم و تعلم سياق القيادة وتعلمها. اطلب من معلمي القيادة المختلفين تعريفاتهم في التدريب على القيادة، والتعليم، والتعلم، وبناء المهارات، والتنمية، وسيكون هناك عدد من الإجابات المختلفة، وفي بعض الأحيان، تصورات مختلفة (Sowcik & Allen، 2013). تأثير هذا الواقع له انعكاسات سلبية على العلماء والمربين على حد سواء. وبالمثل، فإن هذا الواقع مزعج للعمليات اليومية لقيادة كلية في الحرم الجامعي، وفي الدورات الأكاديمية، وداخل أنظمة K-12. وخارج السياقات التعليمية، تكافح الرابطات والمجلات الموجهة نحو القيادة أيضًا للتعبير بوضوح عن أبسط المصطلحات المرتبطة بتعلم وتعليم القيادة. مع انخفاض مصادر التمويل، فإن أهمية إثبات قيمة العمل القيادي أمر ضروري.

والغرض من هذا الفصل هو تسليط الضوء على أهمية إيجاد نهج متوازن لتعلم و تعليم القيادة والتعلم من أجل تقييم القيادة بفعالية. يستكشف هذا الفصل أفضل الممارسات في الشراكات في المناهج الدراسية / و (Buschlen & Guthrie، 2014).

بعد ذلك، ينصب التركيز على الحاجة إلى توضيح المصطلحات باعتبارها أساسًا للشراكة واستكشاف المصطلحات لأنواع مختلفة من البرامج الدراسية والمناهج الدراسية والمهجنة. بالإضافة إلى ذلك، يتم استكشاف أهمية اللغة من خلال التدخلات التعليمية الأساسية التي يمكن استخدامها في سياق أنواع البرامج المختلفة. من خلال القيام بذلك، يمكن للشركاء اختيار نتائج التعلم ومصادر التعلم عن قصد (Allen & Hartman، 2009)، واستراتيجيات التقييم. و يختتم الفصل بإلقاء الضوء على مؤسستين تعمل كنماذج للمتابعة.

إقامة شراكات المناهج الدراسية

يوافق معظمهم على أنه من الناحية المثالية، يقوم اختصاصيو التوعية بإعداد برامج مصممة بشكل منظم ومتناسق مقابل مجموعة منفصلة من الخبرات التي تقدمها الأقسام المختلفة داخل الكلية أو الجامعة. ولسوء الحظ، فإن الأخير هو في كثير من الأحيان الواقع الحالي. على سبيل المثال، تعمل شؤون الطلاب والأقسام الأكاديمية المتعددة والباحثون المعينون والعلوم العسكرية على إدارة برامج القيادة بأهداف وغايات وميزانيات وموارد مختلفة. أصبح التعاون عبر الوحدات المؤسسية أكثر شيوعًا، وهناك حاجة ملحة إلى مناهج دراسية صحية / وحددت ويت وآخرون. 2008 سبعة مبادئ (مثل محاذاة المهمة، التقييم، تخصيص الموارد الإبداعية، وحضور الثقافة) للممارسة الجيدة التي يمكن أن توجه الأفراد في مجموعة متنوعة من السياقات عند بناء شراكات لتعزيز تعليم القيادة وتعلمها. على الرغم من أن هذه المبادئ هي نقطة انطلاق جيدة، يجب على مدربي القيادة الذين يطورون برامج القيادة الرسمية أن ينعكسوا أيضًا على الوقت اللازم لصياغة شراكة ناجحة. لقد حددنا في الجدول 1-3 عددًا من الأسئلة التي يجب طرحها عند بناء الشراكات لإنشاء لغة قيادة مشتركة. اعتمادًا على حجم ونطاق الشراكة، تعد عملية المشاركة، ووضع خطة عمل، وحشد الدعم عناصر أساسية عند إنشاء شراكة المناهج الدراسية والمناهج الدراسية. يجب على

معلمي القيادة صياغة فريق متنوع من أعضاء هيئة التدريس والإداريين والعاملين لتحديد اللغة التي سيستخدمها البرنامج. من الناحية المثالية، تتجذر اللغة في الأدب الأكاديمي وتتماشى مع نموذج أو نظرية محددة إذا تم استخدام واحد في البرنامج. ومع ذلك، قد تؤدي مصادر متعددة إلى المصطلحات التي سياقها. قد يستغرق هذا الأمر عدة أشهر أو أكثر حسب نطاق البرنامج، والتركيبة السكانية المؤسسية، والأفراد المعنيين. لتحسين المشاركة، يجب على المشاركين تحديد السياق والجمهور (Allen & Martin، 2012). على سبيل المثال، هل هذا البرنامج مخصص للديموغرافيا الصغيرة للطلاب أم أنه برنامج في جميع أنحاء الحرم الجامعي؟ إن الاقتراب من عملية التخطيط من خلال عدسة شاملة سيسمح بتنوع الفكر ومنتج مدور جيدًا يتوافق مع العديد من أنواع الطلاب. للقيام بذلك، حدد أصحاب المصلحة الرئيسيين لتضمينهم في عملية التخطيط وتحديد لغة مشتركة حول مصطلحات القيادة كنشاط أساسي.

بمجرد تشكيل الشراكات، يصبح استكشاف الثغرات في العروض الحالية ضروريًا لضمان أن تكون التجربة فريدة من نوعها وليس ازدواجية في الجهود. في المرة التالية، ركز على مواهب الأشخاص في الفريق لوضع خطة عمل. إذا كانت هناك حاجة إلى اتخاذ قرارات مختلفة، فمن الذي لديه السلطة وما إذا كان من الضروري اتخاذ هذه القرارات؟ هل هناك دعم رفيع المستوى؟ حدد موضع سيطرة الفريق، ووضع جدول زمني، وتعيين الأدوار لتسهيل زخم المجموعة. بعد إنشاء الخطة، من المهم الحصول على دعم من المستوى الأعلى. ابدأ بتحديد الأفراد الذين يفهمون الرؤية، ويمكنهم تحريك الرؤية إلى الأمام، وضمان استدامة البرنامج. وبالمثل، سيسمح تحديد الأبطال لتمثيل البرنامج والمضي قدمًا في جدول الأعمال بالتغيير بشكل أسرع (Rowley & Sherman، 2001). سيكون لدى أبطال البرنامج فهم عميق للرؤية وراء البرنامج وسمعة قوية بين أقرانهم. يمثل استكشاف كيفية استدامة هذا البرنامج من منظور التمويل والعاملين والخريجين أولوية قصوى أخرى.

جدول **3-1** الأسئلة عند صياغة لغة القيادة المشتركة لمنظمة

تعريف سياق الكلام

- هل البرنامج مخصص للديموغرافيا الصغيرة للطلاب أم أنه في جميع أنحاء الحرم الجامعي؟
- هل المؤسسة مدرسة عامة كبيرة أم مدرسة خاصة صغيرة أم كلية مجتمع؟
- ما هي الموارد الفريدة الموجودة التي يمكن أن توفر فائدة في التطوير والتصميم؟ نهج شامل
- ما هي الجهات المعنية الرئيسية التي ينبغي إدراجها في عملية التخطيط؟

توضيح لغة القيادة

- ما هي الحواجز في اللغة يجب أن تكون واضحة؟
- هل لدى الجميع فهم مشترك للمصطلحات؟
- هل سيستخدم البرنامج نظرية أو نموذج للقيادة يعمل على تطوير تعريف أساسي يتم تبنيه أو تكييفه؟

تحليل الفجوات

- ما الذي يميز البرنامج المقترح؟
- هل هناك ازدواجية في الجهد؟
- هل هناك حاجة ماسة؟

تخطيط التقييم

- ما هي المنهجيات التي ستقوم على أفضل تقييم للتعريف أو المقاربة المختارة للقيادة؟

إنشاء خطة عمل

الانتقال من الحاجة إلى العمل

- ما هي الإجراءات الرئيسية التي من شأنها دفع القسم / الحرم الجامعي إلى الأمام في تعزيز تعليم القيادة وتعلمها؟
- كيف ستوظف اللجنة المواهب ووجهات النظر الفريدة لأصحاب المصلحة لإنشاء برنامج / تجربة وظيفية؟

- هل هناك قرارات مختلفة يجب اتخاذها، وإذا كان الأمر كذلك، فما هو الرافعة والدعم الذي يجب أن تتخذه اللجنة لاتخاذهما؟

تحرك للأمام

- من الذي سيقود الخطة في اللجنة ويحمل الآخرين مسؤولية دفع العملية إلى الأمام؟

حشد الدعم دعم المستوى الأعلى

- كيف ستحصل اللجنة على الدعم من الإدارة العليا؟
- كيف ستتواصل اللجنة مع صانعي القرار الرئيسيين حتى يتمكنوا من حشد الدعم من المكونات الرئيسية؟

تحديد الأبطال

- من هم "أبطال القيادة" في اللجنة؟ هل ستكون لجنة توجيهية للقسمة / الحرم الجامعي؟ ما الذي سيبقي المحادثة والجهود تتقدم في الحرم الجامعي؟

الاستدامة

- كيف سيتم استخدام اللغة المشتركة في المنظمة أو البرنامج؟ كيف سيستمر الأفراد في التدريب والانتعاش بشأن اللغة المشتركة مع تطور المنظمة؟
- كيف سيعمل الناس معًا على تعزيز القيادة والعمل في ظل حقائق مثل تخفيضات الميزانية، والحاجة إلى إثبات التعلم، وتوفير الصوت لعمل اللجنة؟

أنواع البرامج لتعليم و تعلم القيادة

على الرغم من أن المكونات التي أبرزها ويت وآخرون (2008) مهمة، فهي تفوت خطوة مهمة تم تحديدها في الجدول 3-1. يعد توضيح اللغة أحد العناصر الأكثر أهمية وغالبًا ما يتم تجاهله في تعليم وتعليم القيادة. من بين الأماكن التي يجب البدء بها فهم مشترك لبعض المصطلحات الأساسية حول البرمجة بحيث يكون الجميع واضحين بشأن الخيارات. تعتبر اللغة أداة قوية ومع ذلك يمكن أن تكون عائقًا إذا لم يكن لدى الشركاء فهم مشترك للمصطلحات. على هذا النحو، من المهم تحديد المصطلحات

التالية: الخبرات المنهجية، الخبرات المنهجية، التجارب الهجينة. يشير مصطلح "المناهج الدراسية" إلى الخبرات التي تعد جزءًا من مقرر دراسي أكاديمي، وهي حاصلة على ائتمان، وسيتم إدراجها في نسخة أولية (Maniella & Love، 2011). إن الخبرات المكتسبة هي تلك التجارب خارج الفصل الدراسي التي لا تحصل على رصيد أكاديمي (Smist، 2011). بالإضافة إلى البرمجة المنهجية والمناهج الدراسية المشتركة، هناك تجارب مختلطة تجمع بين الاثنين. وتشمل هذه التجارب مجتمعات التعلم الحية، والدراسة في الخارج / التعلم العالمي، وبرامج القيادة الرسمية. هذه الأمثلة الثلاثة تم بحثها بشكل جيد، وتشجع تعلم الطلاب، وغالبًا ما تزدهر عند وجود شراكات متعددة الوظائف.

مجتمعات التعلم الحي: يتمثل الهدف الأساسي لمجتمع التعلم في "تشجيع تكامل التعلم عبر الدورات التدريبية وإشراك الطلاب بـ" أسئلة كبيرة "مهمة خارج قاعة الدراسة" (Kuh، 2008، ص 10). يوجد في مجتمعات التعلم الحي نسبة مئوية على الأقل من الطلاب الذين يعيشون في قاعة إقامة داخل الحرم الجامعي و "تعزز المناخ في قاعات السكن من خلال توفير فرصة للطلاب للتركيز على الأهداف العامة والأهداف التعليمية" (روبرتس، 2003، ص 552) . يأخذ الطلاب عادةً دورتين أو أكثر معًا حول موضوع محدد (مثل، تعلم الخدمة، والقيادة، والشرف، والهندسة). داخل مجتمعات التعلم الحي، تنشأ شراكات بين الشؤون الأكاديمية وشؤون الطلاب. غالبًا ما يعمل أعضاء هيئة التدريس كمدربين أو يتعاونون مع محترفي شؤون الطلاب اعتمادًا على تركيز المجتمع.

التعلم العالمي: يُعتبر التعليم العالمي نقطة تركيز في العديد من الكليات والجامعات، مما يتيح للطلاب استكشاف وجهات النظر والثقافات العالمية المختلفة عن ثقافتهم (Kuh، 2008). في كثير من الأحيان، تُستكمل هذه الممارسات بتجربة يمكن مواءمتها مع الدراسة في الخارج أو تعلم الخدمة. تتراوح الشراكات في مجال التعلم العالمي من التعاون مع الجامعات عبر الأقمار الصناعية في الخارج، والتعاقد مع منظمات تعلم

الخدمة أو المنظمات التي تركز على المهمة، أو البرامج الأكاديمية.

برامج القيادة الرسمية. يعد برنامج القيادة الرسمي عبارة عن "مجموعة متعمدة من تجارب القيادة التي يتم دمجها في تجربة شاملة مصممة بغرض تطوير أو تعزيز مهارات القيادة والمعارف والقدرات" (Haber، 2011، p. 232). تشتمل هذه البرامج عادةً على دورات أكاديمية وتجارب أخرى في فن الزجاج مثل التراجعات أو متطلبات تعلم الخدمة أو دورات الحبال التي تؤدي عادةً إلى أوراق اعتماد مثل شهادة القيادة.

تعلم و تعليم القيادة

كما اقترح ريجيو (2013)، فإن الإجماع هو سمة مهمة من سمات الانضباط، بالإضافة إلى المفاهيم الموصوفة سابقًا، لا تتوافق مصطلحات ومفاهيم القيادة الأساسية الأخرى مع القليل من الإجماع. بعد كل شيء، تعتمد كيفية اختيار المناهج وشركاء المنهج على تصميم القيادة وتقديمها وتقييمها على فهم واضح للمصطلحات. على الرغم من بساطته في المفهوم، إلا أن الأدب خارج شؤون الطلاب غير متسق في المصطلحات (Sowcik & Allen، 2013) وغالبًا ما يستخدم مصطلحات مثل تعليم القيادة، ودراسات القيادة، والتدريب على القيادة، وتنمية المهارات القيادية بالتبادل مع قليل من النية وراء استخدامها. على الرغم من أن مجلس النهوض بالمعايير في التعليم العالي (CAS) تهدف معايير برامج القيادة الطلابية (CAS، 2015) إلى توحيد بعض المصطلحات في مجال شؤون الطلاب، إلا أن هذا الواقع يعد قيدًا يجب معالجته وتوضيحه إذا كانت المنحة الدراسية هو التقدم.

يحاول هذا القسم فهم المصطلحات المستخدمة (غالبًا ما تكون مترادفة) في كل من المنحة والممارسة. إن أول شيء تم تناوله هو الفرق بين تدريب القيادات والتدريب على القيادة والتنمية والتعليم وما إلى ذلك. استكشف اليوم (2001) الفرق على أنه "مستويات" مختلفة. يتم وصف مستوى "تنمية القادة" على أنه مستوى فردي في حين أن "تطوير القيادة" هو تدخل على مستوى المجموعة. وعلى نفس المنوال، أكد أفوليو

(2005) على أن تطوير القيادة يمثل دائمًا مسعى متعدد المستويات (على سبيل المثال، فردي، ثنائي، جماعي، واستراتيجي). كلاهما له قيمة، لكن هذا الفصل يستخدم المصطلح "قيادة" طوال الوقت مع افتراض أن التدريب والتعليم والتنمية تحدث على مستويات متعددة.

المصطلح الثاني هو التعلم. يمكن اعتبار مفهوم التعلم كعملية ونتائج. وفقًا لـ Merriam و caffarella (1999) ، يمكن وصف التعلم بأنه "عملية يتغير بها السلوك نتيجة للتجارب" (ص 250). لغرض هذه الورقة، يتم التعرف على التعلم باعتباره الوصول إلى المعرفة أو المهارة من خلال التعليم أو الخبرة. التعلم هو نتيجة أو متغير تابع. لغرض هذا الفصل:

> يُعتبر تعلم القيادة بمثابة تحولات في المعرفة أو السلوك أو الرؤى الشخصية أو الوعي نتيجة للتجارب التعليمية المرتبطة بنشاط القيادة.

هذا التعريف بالتعلم كنتيجة (متغير تابع) يفتح الباب لنهج أكثر تطوراً في تصميم وتقييم وتقييم التدخلات التعليمية. على سبيل المثال، يوفر التمييز لمعلمي القيادة الأدوات اللازمة لتصميم التدخلات وتقييمها وتقييمها بشكل أكثر تعمدًا والتي تلبي أهدافًا محددة مرتبطة بالمعرفة أو المهارات أو المفهوم الذاتي أو الخبرة. وبالمثل، فإن هذا المستوى الأكبر من النية يسمح بمزيد من الوضوح حول المحتوى، والاستراتيجيات التعليمية، ومنهجيات التقييم والتقييم. إذا كان تعلم القيادة هو النتيجة أو المتغير التابع، فإن تعليم القيادة والعديد من مكوناته الفرعية هي العملية التي تسهل التعلم. على غرار المصطلحات الأخرى، لا يوجد تعريف متفق عليه لتعليم القيادة، ويشير العديد من الباحثين إلى أنه جزء من تطوير القيادة (Allen & Roberts، 2011؛ Ande-noro et al. 2013؛ Brungardt، 1996). ربما في أول تعريف لتعليم القيادة، اقترح روبرتس (1981) أنه "أنشطة تهدف إلى تحسين الكفاءة القيادية الشاملة للفرد بما يتجاوز الدور الذي يشغله في الوقت الحالي" (ص 20)، والغرض منه هو "توفير

التعميم" نظريات ومبادئ ونهج القيادة والسلوك التنظيمي "(روبرتس، 1981، ص 20). بعد مرور أكثر من 30 عامًا، اعتبر جدول أعمال أبحاث تعليم القيادة القومية أن تعليم القيادة هو "الممارسة التربوية المتمثلة في تسهيل تعلم القيادة في محاولة لبناء القدرات البشرية، كما أنها تستند إلى نظرية القيادة والبحث. إنه يقدر ويشتمل على كل من الجهود التعليمية في المناهج والمناهج الدراسية "(Andenoro et al.، 2013، p. 3). في عام 2011، اقترح ألين وروبرتس أن تعليم القيادة هو "سلسلة من التدخلات التدريبية المصممة لتعزيز معارف ومهارات وقدرات الأفراد المهتمين بالمشاركة في القيادة" (ص 67). من المهم أن نلاحظ أن التدخلات التعليمية يمكن التخطيط لها و/ أو رسمية ولكن أيضًا "طبيعية". في الواقع، هناك مجموعة من التدخلات الرسمية/ المنظمة إلى غير الرسمية/ غير المنظمة تحت مظلة تعليم القيادة. لغرض هذا الفصل:

تعليم القيادة هو عملية تيسير التعلم من خلال التجارب المخططة والطبيعية المرتبطة بنشاط القيادة.

في التعلم في مرحلة البلوغ، ناقشت ميريام وكافاريلا (1999) نظريات أو مناهج أساسية لتسهيل التعلم:

1. المعرفية
2. السلوكية
3. الإنسانية
4. التعلم الاجتماعي
5. البنيوية
6. البنائية

يركز الجدول 3-2 على هذه النظريات الأولية كمتغيرات مستقلة والأساس النظري لنهج التقييم. يحدد القسم التالي ملخصًا لكل نظرية، ويوسع النظرية لتشمل المصطلحات الشائعة الاستخدام في مجال القيادة، ويسلط الضوء على التعريف. وبالمثل، يتم وصف استراتيجيات تعليمية محتملة لكل منها والطرق المحتملة لتقييم التعلم. في نهاية المطاف، فإن الأهداف التعليمية لمعلم القيادة ستوجه توجيه التعلم ومصادر التعلم وطرق التقييم / والتطوير

دراسات القيادة و التوجيه المعرفي: يركز التوجه المعرفي بشدة على اكتساب المعرفة والمعالجة الذهنية. وبالمثل، فإن التوجيه المعرفي غالبًا ما يكون إعلانيًا ("معرفة ماذا" أو فكرة أرسطو عن Episteme) وغالبًا ما يتم تسليمه بواسطة "خبير" (باري، 2014، الفقرات 3-4). يتم تسليم هذا النوع من المعلومات في محيط تعليمي رسمي (مثل الجامعة والمدارس الثانوية) عن طريق المحاضرة والقراءة ودراسة الحالة. وبالمثل، يرتبط هذا النوع من التدخل عن قرب مع درجات مثل التخصص أو الثانوية وقد تشمل تعلم القيادة من منظور التخصصات المتنوعة. غالباً ما يكون تقييم أو قياس هذا البعد من التعلم واضحًا وغالبًا ما يكون بطبيعته كمي (مثل الامتحان) (جينكينز، 2012). الاختبارات والامتحانات والاختبارات تقيس مستوى التعلم الذي حدث.

قد تتضمن هذه التقييمات مستويات مستهدفة، على سبيل المثال، سيكون 80٪ من الطلاب قادرين على تحديد افتراضات نظريات القيادة التي تم تدريسها. ومن ثم، فإن التوجه المعرفي يعطي الأولوية لحاجة الفرد إلى معرفة نظرية القيادة والمفاهيم النقدية المرتبطة بالموضوع. هذا أمر طبيعي بالنسبة للدراسات القيادية التي تم تحديدها وفقًا لـ (Sowcik 2012) باعتبارها "دراسة متعددة التخصصات، أكاديمية وتطبيقية تركز على العملية المرنة ومكونات التفاعل بين القادة والأتباع في سياق معين" (ص 193). وبالمثل، فإن التركيز الأساسي لدراسات القيادة هو التطور الفكري لقدرة الفرد على التحليل النقدي ونقد دراسات الحالات والسيناريوهات.

التدريب على التوجيه السلوكي. التركيز السلوكي للتعلم يضع تركيزًا كبيرًا على تعلم مهارات جديدة وسقالات التعلم بطريقة يمكن أن يحدث فيها التمكن. نتيجة لذلك، يحدث هذا النوع من التعلم في عدد من السياقات (ألعاب القوى، والتنظيم، والرعاية الصحية) وهو إجرائي ("معرفة كيف" أو مفهوم أرسطو لتكن) في الطبيعة (Kraut، 2016، الفصل 4، الفقرة 2). غالبًا ما يتم تقديم التوجهات السلوكية للتعلم من قبل فرد يتقن المهارة التي يتم تدريسها. الغرض من التعلم هو تغيير السلوك

الملحوظ وغالبًا ما يتم تقديمه عبر المحاكاة والممارسة / التكرار ولعب الأدوار. غالبًا ما يكون تمثيل هذا البعد ناقصًا في تعليم القيادة ومع الممارسة المحررة (Ericsson، Krampe، Tesch-R ¨omer &، 1993) يساعد في تقليل فجوة المعرفة / العمل. وغالبًا ما يحدث تقييم أو قياس هذا البعد من التعلم عن طريق استخدام نماذج التقييم. وقوائم المراجعة و / أو لوحات الخبراء. نتيجة لذلك، غالبًا ما تكون هناك طبيعة ذاتية لتقييم هذا النوع من التعلم.

يتماشى تعريف التدريب على القيادة عن كثب مع المدرسة السلوكية وهو مهتم أكثر بمشارك يعرف كيفية عرض مهارة أو مجموعة من المهارات (الكفاءات). هذا البعد هو كعب أخيل لتعلم القيادة وينبع من الافتقار إلى ممارسة حقيقية للنمو. بالإضافة إلى ذلك، هناك القليل من الاتفاق أو الفهم للمهارات المحددة التي ينبغي للأفراد التركيز عليها ليكوّنوا قائدًا أكثر فعالية. يمكن أن تشمل الموضوعات إدارة الاجتماعات، وتسهيل المناقشة، وصنع القرار، والتفاوض، والخطابة، وإنشاء الرؤية. في هذا السياق:

الجدول 2-3 تعليم وتعلم القيادة

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع
تعليم القيادة	**تعليم القيادة**
• دراسات القيادة	
• تنمية المهارات القيادية	
• التدريب على القيادة	
• نماذج دور القيادة	
• تجربة القيادة	

> التدريب على القيادة هو أحد العوامل المثالية في إظهار مهارات محددة مرتبطة بنشاط القيادة

تطور مفهوم القيادة الإنسانية : يركز البعد الإنساني للتعلم على اهتمام الفرد بالقيم والاحتياجات (مثل Maslow، 1970)، والدوافع الشخصية، والبقع العمياء، والاستعداد (على سبيل المثال، Avolio & Hannah، 2008)، والهوية (على سبيل المثال، Day، Harrison و Halpin، 2009 ؛ Komives و Owen و Longerbeam و Mainella و Osteen، 2005)، وعدة أبعاد أخرى لـ "الذات". والغرض من ذلك هو تكوين رؤى جديدة وتحقيق الذات أو مفهوم أرسطو للمعرفة الذاتية. نظرًا لأن التعلم يدور حول "الذات"، فإن دور المعلم هو في الغالب تسهيل رؤى جديدة ومساعدة المتعلمين على إقامة روابط جديدة. قد تشمل الاستراتيجيات التعليمية ما يلي: اليومية، والانتعاش، وحوار المجموعات الصغيرة. يحدث هذا النوع من التعلم في العديد من السياقات المختلفة وغالبًا ما يصعب تقييمه (على سبيل المثال، التفكير في صعوبة اختصاصي علم النفس في "إثبات" أنه أو هي ساعدت شخصًا ما).

غالبًا ما يحدث تقييم أو قياس هذا البعد من التعلم من خلال عملية إعادة التأهيل. يعتبر النمو والتطور عملية طويلة الأجل، وبالتالي فإن الأفق الزمني لهذا العمل يكون طولياً بدرجة أكبر بكثير. غالبًا ما يتم تقديم هذا التعلم من خلال الحوار الجماعي والفعاليات الذاتية والتدريبات الذاتية (Jenkins، 2012). ويستند تعريف تنمية المهارات القيادية إلى التركيبات النفسية للتنمية البشرية بما في ذلك تنمية الطفل وتنمية البالغين. وذلك للخروج عن التعريف الذي. يركز علي البعد الشخصي بشكل كبير على فهم الفرد لذاته فيما يتعلق بنشاط القيادة. بناء على هذا النقاش:

> يمكن تحديد تطور القيادة من خلال الأفكار الجديدة والتقدم، والتي يمكن أن تشمل دوافع الفرد، والقيم، والهوية، والعواطف، والإمكانات فيما يتعلق بنشاط القيادة.

نماذج دور التوجيه الاجتماعي / المرشدين.

يدرك اتجاه التعلم الاجتماعي (باندورا، 1977) أن السياق والثقافة عنصران أساسيان في التعلم. في الواقع، يرتبط التعليم دائمًا بالثقافة (Merriam & Caffarella، 1999)، وهو أمر ذو أهمية كبيرة لمفهوم تعلم القيادة. على سبيل المثال، في بعض المجتمعات ، قد لا يكون مفهوم "القائد" موجودًا أو ببساطة يترجم إلى فرد يتمتع بسلطة أو بمفهوم "الشيخ".

و يشير مؤيدو نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن ملاحظة الآخرين هي الحافز الرئيسي للتعلم (Jenkins & Sowcik، 2014). على الرغم من أن عددًا من التجارب التعليمية تشمل جوانب مثل توجيه النظراء أو التظليل أو الملاحظة الرسمية، إلا أن العديد منهم لا يدمجون بعدًا هذا البعد من التعلم كمكون فريد ومهم. يتمثل دور المعلم في تسهيل التجربة، وقد تكون مصادر التعلم المضمنة في هذا المفهوم للتعلم هي التدريب أو العلاقات الإرشادية

و التعلم الاجتماعي يمكن أن يكون رسميًا وغير رسميًا ونادراً ما يرتبط بموقع واحد. وبالمثل، قد يكون من الصعب التخطيط لتدخل تعليمي وتحديد كمي من منظور التقييم. ومع ذلك، من المحتمل أن يتخذ تقييم التعلم الاجتماعي شكل طرق بحث نوعية مثل دراسة الحالة، والبحث العملي، ونظرية الأساس. في هذا الفصل:

> تشير نماذج / معلمو دور القيادة إلى التعرض للأفراد الذين توفر سلوكياتهم و / أو معرفتهم و / أو خبرتهم إرشادات فيما يتعلق بنشاط القيادة.

التوجه البنائي يصنع معنى لتجربة القيادة.

البعد التجريبي للتعلم هو نهج أكثر تطبيقية وشرطية. قد يتماشى بشكل أفضل مع فكرة أرسطو عن الصوت الفكري أو الحكمة العملية (كراوت، 2016، الفصل 4، الفقرة 2). والغرض من ذلك هو تزويد المتعلم بخبرات جديدة وذات مغزى، ودور

المعلم في كثير من الأحيان هو مساعدة الأفراد على التقاط وفهم التجارب المخططة أو الطبيعية (البنائية) في أعقاب النشاط. يحدث هذا التوجه نحو التعلم في سياقات متعددة وينشط بشكل كبير في الطبيعة، وقد تشمل الاستراتيجيات التعليمية التعلم العملي والتعلم القائم على والتدريب الداخلي وتعلم الخدمة والممارسة الفعالة والخبرات الموضعية وغير الموضعية والألعاب. يعتبر تقييم أو قياس هذا النوع من التعلم نوعيًا بطبيعته في المقام الأول، وقد يتخذ شكل أقسام أو مقابلات (انظر Lahey و Souvaine و Kegan و Goodman و Felix &، 1988) ولكن ربما يكون التحدي الأكبر هو ضمان إجراء اتصالات خلال عملية التعلم. قليلون سيشوهون ضرورة الخبرة في أي مجال من مجالات التعلم تقريبًا. إن العمل مع مجموعة لحل مشكلة ما، أو إجراء عملية جراحية مع فريق من الجراحين، أو إطلاق رمية حرة في لعبة البطولة هي أحداث لا يمكن محاكاتها. والتعلم يضع سياق ويوفر فرصة غنية وواقعية للأفراد للنمو (Kolb، 1984). التحدي الأساسي في هذا البعد هو أنه على عكس ألعاب القوى (وغيرها من المجالات)، هناك فرصة ضئيلة للتغذية المرتدة في الوقت الحقيقي، والتدريب، والتكرار، وجميع المكونات الأساسية للممارسة المتعمدة (Ericsson، Krampe، & Tesch-R ¨omer، 1993) . بمعنى آخر، هناك القليل من مجالات الممارسة للقيادة. نتيجة لذلك، قد تكون تجربة القيادة محدودة في تأثيرها على المتعلم ما لم تكن مصممة بشكل جيد. لذلك، فإن التعريف المطبق هنا هو: تجربة القيادة هي بناء المعنى بسبب لقاء مباشر وشخصي مع نشاط القيادة. و تعتبر النظريات أو النهج الأساسية لتسهيل تعلم الإدراك المعرفي والسلوكي والإنساني والتعلم الاجتماعي والبناء بمثابة أساس متين لأي ممارس. من خلال الفهم الواضح لمزايا وعيوب كل منهما، يمكن لمعلمي القيادة أن يصمموا ويقيموا، في نهاية المطاف، برمجة متجذرة بوضوح في النتائج المرجوة لتعلم القيادة. إذا كان الهدف هو ببساطة تطوير الفهم المعرفي للقيادة، فإن شهادة الدراسات القيادية سوف تسهل التعلم بشكل جيد. ومع

ذلك، إذا كان الهدف هو تطوير الفرد الذي يفهم المفاهيم والذات ويمكنه قيادة الآخرين يكون لـه تأثير أكبر، فقد تحتاج تجربة التعلم إلى دمج المفـاهيم والأنشـطة والواجبـات التـي تتوافـق بشـكل أفضل مع الإدراك المعرفي و السلوكي والإنساني

برامج القيادة في الممارسة

أكد هذا الفصـل عـلى الحاجـة إلى إقامـة شراكـات في / المنـاهج الدراسـية وفهـم المصـطلحات الأساسية بحيث يكون لدى كلا الطرفين خط أساس واضـح للعمـل. بالإضـافة إلى ذلـك، فـإن تجربـة التطوير المدورة جيدًا لن تشمل فقط خبرات التعلم عالية التأثير، بل تتضمن أيضًا مجموعة متنوعة من نظريات التعلم لإشراك المتعلمين من نماذج متعددة على أفضل وجه. و يركز هـذا القسـم عـلى مؤسستين تعملان في مجال تطوير الشراكات وتحديد عملهما بوضوح: جامعة ولاية فلوريدا وجامعة تكساس إيه آند إم. لقد كانت ولاية فلوريدا هي الحرم الجامعي الرئيسي مـع لغـة مشـتركة طويلـة الأمد، في حين أن Texas A&M في المراحل الأولى من التطوير. على الرغم من أن كـل منهـا قـد اتبـع مقاربات مختلفة لتطوير الشراكة وتبني لغة مشتركة، إلا أنها تمثـل دراسـات حالـة مثـيرة للاهـتمام يمكننا من خلالها التعلم.

جامعة ولايـة فلوريـدا. تعـد جامعـة ولايـة فلوريـدا (FSU) مثـالاً جيـدًا عـلى شراكـة المنـاهج الدراسية في التعليم العالي. والمصطلح المناسب لهذه العلاقـة هـو الـتعلم السـلس "الموجـود عنـدما يكون الطلاب قادرين على الانخراط داخل وخارج خبرات الفصول الدراسية التي تسهم في المشـاركة الشـاملة والنمـو والـتعلم" (Guthrie & Bovio، 2014، ص 26). ففـي عـام 2003، تـم تكليـف FSU بتطوير وتقييم خطة تحسين الجودة (QEP) كجزء من عملية الاعتماد الإقليمية الخاصة بهـم. وفقًـا لغوثري وبوفيو (2014)، كانت نتيجة هذه الخطة شهادة جامعية في الدراسات القيادية.

> برنـامج مكـون مـن 18 وحـدة دراسـية، متعـدد التخصصـات وتجريبـي يقـوم بإعـداد الطـلاب للقيـادة في سـياقات متعـددة. يسـتخدم هـذا البرنـامج الانتقـال مـن النظريـة

> إلى الممارسة، والتعلم التجريبي، ومشاريع تعلم الخدمة لإطار تعلم القيادة في سياق التغيير الاجتماعي. تعمل الشهادة في الدراسات القيادية كشراكة بين مركز القيادة والتغيير الاجتماعي في قسم شؤون الطلاب وقسم دراسات السياسة والقيادة في كلية التربية (ص 27) .

هذه الشراكة فريدة من نوعها حيث يوجد خط مشترك في قسم الدراسات القيادية والسياسية في كلية التربية، لكن أعضاء هيئة التدريس وأربعة طلاب دكتوراه (فريق تعليم القيادة في فريق التعليم العالي) في مركز القيادة والتغيير الاجتماعي في جامعة (FSU CLSC). هذا الواقع "يدل على الشراكة وراء الدورات الدراسية" (K. Guthrie، التواصل الشخصي، 16 يوليو 2015). نتيجةً لذلك، يحضر أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي اجتماعات CLSC والعكس صحيح. يعمل هذا المنهج على إبقاء خطوط الاتصال مفتوحة، وهو أمر بالغ الأهمية حيث يتعاون أعضاء هيئة التدريس والعاملون من مجالات عمل كل منهم، ويقومون بتثقيف وتقديم تجربة تعليمية سلسة للطلاب المشاركين في الشهادة. ومن المثير للاهتمام، أن أعضاء هيئة التدريس يبحثون باستمرار عن أعضاء هيئة تدريس آخرين قد يقومون بتدريس دورات لها القيادة في مناهجها الدراسية. تم تصميم الشهادة بحيث يمكن أن تأتي دورة واحدة من أي عدد من الإدارات. تتيح ميزة التصميم هذه لأعضاء هيئة التدريس والعاملين العاملين في الشهادة التعاون وبناء شراكات إضافية عبر المؤسسة. على الرغم من أن أعضاء هيئة التدريس والعاملين لم يركزوا صراحةً على تحديد المصطلحات مثل دراسات القيادة، وتعليم القيادة، والتدريب على القيادة، وتنمية المهارات القيادية، فإن لديهم فهمًا واضحًا للنظريات التي توجه عملهم (على سبيل المثال، القيادة التكيفية، ونموذج التغيير الاجتماعي للقيادة ، القيادة التحويلية). استنادًا إلى عمل غوثري وبوفيو (2014)، من الواضح أنهما صمما تدخلات تربوية ترتبط بالعديد من النظريات التي نوقشت سابقًا.

على سبيل المثال:

> نقترح تطوير برامج تسهل تعلم الطلاب لنظريات القيادة من خلال الدورات الدراسية أو ورش العمل أو التدريب بمقاييس مختلفة. كما نشجع السماح للطلاب باختيار تجربة خارجية تسمح بوضع ديناميكي للقيادة يمكن ملاحظته وتجربته ؛ وقد يكون هذا في مشاريع الخدمة، والتدريب الداخلي، أو البحث مع أعضاء هيئة التدريس. تتيح التجارب للطلاب مراقبة تجارب "العالم الحقيقي" والمشاركة فيها في فرق أو كقائد. (ص 30)

يتضمن هذا الوصف عناصر من الدراسات القيادية، وتجربة القيادة، والتدريب، والتركيز الأساسي على التطوير وتطوير القيادة. على الرغم من أن الشراكة قد نجحت بشكل جيد، وأن الشهادة تزدهر، فقد كانت هناك حاجة إلى التواصل المستمر مع الأفراد وتثقيفهم وبناء علاقات معهم في جميع أنحاء الحرم الجامعي. نموذج FSU جديد (خاصة بالنسبة لمؤسسة المستوى الأول للأبحاث) وهو مستمر في العمل. يتم إجراء تقييم نوعي وكمي على جميع مستويات هذا البرنامج، بما في ذلك بعد كل دورة تدريبية، بمجرد انتهاء برنامج الشهادة، وبعد تخرج خريجي البرنامج لمدة عامين على الأقل. على الرغم من استمرار تطور هذا البرنامج، فإن النتائج الأولية تشير إلى أنه يعمل ويضع المؤسسة في طليعة التعلم السلس.

جامعة تكساس إيه آند إم. كما هو مذكور في الفصل الثاني، طورت جامعة تكساس إيه آند إم مؤخرًا برنامجًا لشهادات القيادة. بعد عدة سنوات من النقاش والبحث والتخطيط، تم إصدار توصيات لاعتماد لغة مشتركة في شهادة القيادة المعاصرة. نظرًا للتخطيط المتعمد، ودعم نائب الرئيس ودعمه، تم إطلاق جمعية القيادة المارونية والبيضاء في عام 2014. وقد تم تنفيذ البرنامج على مراحل. أولاً، قام قسم من العاملين يمثلون مجموعة متنوعة من أصحاب المصلحة بتدريب شعبة شؤون الطلاب بأكملها على لغة القيادة المشتركة، والتي ركزت على التدريب على القيادة، وأدب

التعليم والتطوير (Allen & Roberts، 2011). ثم، اقترحت فرقة عمل من موظفي الشعبة شهادة القيادة الأنيقة. والإطار النظري الذي يوجه الشهادة هو نموذج تطوير هوية القيادة (Komives et al.، 2005). أخيرًا، تم إطلاق البرنامج كبرنامج لشعبة شؤون الطلاب يديره مركز القيادة والخدمات التابع لإدارة الأنشطة الطلابية ويحكمه لجنة المبادرات القيادية. تم تشكيل الشراكات في جميع أنحاء الشعبة وبعضها ضمن الشؤون الأكاديمية. على سبيل المثال، يتم إقران كل طالب مع مدرب القيادة، وبعض المدربين من الشؤون الأكاديمية. علاوة على ذلك، يعمل موظفو جمعية القيادة المارونية والبيضاء بالتعاون مع برنامج الأخلاقيات وطلاب القيادة الجامعية. تتمثل المرحلة التالية من البرنامج في زيادة وبناء الشراكات على نطاق واسع عبر المؤسسة.

كما هو موضح في الفصل الثاني، لدى جمعية القيادة المارونية والبيضاء خطة تقييم شاملة مصممة لقياس نتائج التعلم للبرنامج. تستخدم الخطة عدة أدوات تقييم مختلفة للاستفادة من تعلم القيادة، والخيط المشترك هو لغة القيادة المتسقة.

استنتاج

عند العمل في شراكة والتخطيط لتقييم النتائج، ابدأ مع وضع النهاية في الاعتبار. ما الذي يجب تعلمه من هذا التقييم ؟ ما هي الأهداف أو كيف سينجح الفريق؟ إذا تم استخدام لغة مشتركة لتعليم القيادة وتطويرها وتدريبها، فما الذي يأمل الفريق في التعرف على هذه المتغيرات المستقلة الفريدة؟ وبالمثل، فإن موازنة التدابير المباشرة وغير المباشرة ستوفر مجموعة متنوعة من وثائق تعلم الطلاب. كشراكة، سيساعد تحديد الأهداف كل صاحب مصلحة على فهم توقعات ما سوف يأخذه الطلاب من التجربة. يستكشف هذا الفصل أفضل الممارسات في الشراكات بين المناهج الدراسية ويركز على الحاجة إلى الوضوح حول المصطلحات كمقدمة لكل الجوانب الأخرى للشراكة. كما أوضحت المؤسسات التي تم إبرازها، فإن الشراكات الأكاديمية والطبيعية تخلق بيئة تعليمية شاملة مع جهود التقييم التعاونية والهادفة. استمرار العمل من أجل تلبية

معايير التخصص (Riggio، 2013)، وتطوير التوافق في الآراء حول المصطلحات عبر سـياقات متعـددة يخلق بنية إيجابية حول عملية التعليم والهدف النهائي لتعلم القيادة.

المراجـع

Allen, S. J., & Hartman, N. S. (2009). Sources of learning in student leadership development programming. *Journal of Leadership Studies*, *3*(3), 6–16.

Allen, S. J., & Martin, B. A. (2012). Developing leaders for a complex world: Mapping ILA’s guiding questions to an undergraduate interdisciplinary minor in leadership. In J. D. Barbour, G. J. Burgess, L. L. Falkman, & R. M. McManus, (Eds.), (*Leading in complex worlds* (pp. 79–102). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Allen, S. J., & Roberts, D. C. (2011). Our response to the question: Next steps in clarifying the language of leadership learning. *Journal of Leadership Studies*, *5*(2), 65–70.

Andenoro, A. C., Allen, S. J., Haber-Curran, P., Jenkins, D. M., Sowcik, M., Dugan, J. P., & Osteen, L. (2013). *National leadership education research agenda 2013-2018*: *Providing strategic direction for the field of leadership education*. Retrieved from http://leadershipeducators.org/ResearchAgenda

Avolio, B. (2005). *Leadership development in balance*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Avolio, B. J., & Hannah, S. T. (2008). Developmental readiness: Accelerating leader development. *Consulting Psychology Journal*: *Practice and Research*, *60*, 331–347.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York, NY: General Learning Press.

Brungardt, C. (1996). The making of leaders: A review of the research in leadership development and education. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *3*(3), 81–95.

Buschlen, E., & Guthrie, K. L. (2014). Seamless leadership learning in curricular and cocurricular facets of university life: A pragmatic approach to praxis. *Journal of Leadership Studies*, *7*(4), 58–64.

Council for the Advancement of Standards in Higher Education (CAS). (2015). *CAS professional standards for higher education* (9th ed.). Washington, DC: Author.

Day, D. (2001). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly*, *11*,581–613.

Day, D. V., Harrison, M. M., & Halpin, S. M. (2009). *An integrative approach to leader development*:*Connecting adult development*, *identity*, *and expertise*. New York: Routledge.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T.,&Tesch-R ¨ omer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*, 363–406.

Guthrie, K. L., & Bovio, B. (2014). Undergraduate certificate in leadership studies: An opportunity for seamless learning. *Journal of College and Character*, *15*(1), 25–32.

Haber, P. (2011). Formal leadership program models. In S. R. Komives, J. P. Dugan, J. E. Owen, C. Slack, W. Wagner, & Associates (Eds.), *The handbook for student leadershipdevelopment* (2nd ed., pp. 231–257). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Jenkins, D. (2012, July). Relation of undergraduate leadership educators' perceived learning goals and use of instructional strategies. In *Proceedings of the Association of Leadership Educators 2012 Annual Conference* (pp. 128–143). Retrieved from http://leadershipeducators.org/resources/Documents/2012%20ALE%20Conference%20 Proceedings.pdf

Jenkins, D. M., & Sowcik, M. J. (2014). Modeling the way: Leaders teaching leaders through inclusive pedagogies. In *Proceedings of the 2014 Association of Leadership Educators Conference* (pp. 379–382). Retrieved from http://leadershipeducators.org /Resources/Documents/ 2014%20ALE%20Conference%20Proceedings.pdf

Kolb, D. (1984). *Experiential learning*: *Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Komives, S. R., Owen, J. E., Longerbeam, S. D., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, *46*, 593–611.

Kraut, R. Aristotle's Ethics. In E. N. Zalta (Ed.), *Stanford encyclopedia of philosophy* (Spring 2016 Edition). Retrieved from http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/aristotle-ethics/

Kuh, G. (2008). *High-impact educational practices*:*What they are*, *who has access to them*,*and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Lahey, L., Souvaine E., Kegan, R., Goodman, R.,&Felix, S. (1988). *A guide to the subjectobject interview*: *Its administration and interpretation*. Cambridge, MA: Minds atWork.

Maniella, F., & Love, M. M. (2011). Curricular programs. In S. R. Komives, J. P. Dugan, J. E. Owen, C. Slack, W. Wagner, & Associates, *The Handbook for student leadership development* (2nd ed.) (pp. 259-286), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood*: *A comprehensive guide*(2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Parry, R. Episteme and techne. In E. N. Zalta (Ed.), *Stanford encyclopedia of philosophy* (Fall 2014 Edition). Retrieved from http://plato.stanford.edu/entries/episteme-techne/

Riggio, R. E. (2013). Advancing the discipline of leadership studies. *Journal of Leadership Education*, *12*(3), 10–14.

Roberts, D. C. (Ed.). (1981). *Student leadership programs in higher education*. Carbondale, IL: Southern Illinois University/American College Personnel Association.

Roberts, D. C. (2003). Community building and programming. In S. R. Komives, D. B. Woodard, Jr., & Associates (Eds.), *Student services*: *A handbook for the profession* (4thed., pp. 539–554). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rowley, D. J., & Sherman, H. (2001). *From strategy to change*: *Implementing the plan in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Smist, J. A. (2011). Curricular programs. In S. R. Komives, J. P. Dugan, J. E. Owen, C.

Slack, W. Wagner, & Associates (Eds.), *The handbook for student leadership development* (2nd ed., pp. 287–304). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sowcik, M. (2012). A review and critique of guiding questions: Guidelines for leadership education programs. *Journal of Leadership Education*, *11*(2), 192–213.

Sowcik, M., & Allen, S. J. (2013). Getting down to business: A look at leadership education in business schools. *Journal of Leadership Education*, *12*(3), 57–75.

Whitt, E. J., Nesheim, B. E., Guentzel, M. J., Kellogg, A. H., McDonald, W. H., & Wells, C. A. (2008). "Principles of Good Practice" for academic and student affairs partnership programs. *Journal of College Student Development*, *49*(3), 235–249.

سكوت جيه ألين ، دكتوراه ، أستاذ مشارك في الإدارة بجامعة جون كارول حيث يدرس دورات في القيادة والمهارات الإدارية والتواصل التنفيذي.

ميليسا ر. شيهان ، دكتوراه ، تشغل منصب المدير المساعد في قسم الأنشطة الطلابية بجامعة تكساس إيه آند إم ، كما عملت كوتشير مجتمع المعرفة في برامج القيادة الطلابية.

4

تتضمن العديد من بيانات المهمة لغة تركز على الالتزام المؤسسي بتطوير قادة الطلاب الذين سيؤثرون على مجتمعاتهم ومهنهم بعد التخرج. يستكشف هذا الفصل كيف يمكن للمؤسسات ضمان أن عناصر التجربة هي عوامل في تطوير القيادة الطلابية.

تقييم تنمية قدرات الطلاب على القيادة

Corey Seemiller

تُعرف كفاءات القيادة بأنها "المعرفة والقيم والقدرات والسلوكيات التي تساعد الفرد على المساهمة أو المشاركة بنجاح في دور أو مهمة" (Seemiller، 2013، ص. 15). ماذا يحتاج الطلاب إلى المعرفة والإيمان والفعل من حيث القيادة الفعالة؟ عندما يُطلب من الطلاب الانخراط في الكفاءة القيادية، هل يستخدم الطلاب الكفاءة بشكل مناسب؟ يقدم هذا الفصل نموذجًا واحدًا لتطوير الكفاءات، وهو كفاءات القيادة الطلابية، ويقدم نظرة عامة حول كيفية استخدام النموذج لتصميم خبرات التعلم المتعمد، ورسم خريطة للكفاءات على النتائج والأولويات المؤسسية والإدارات، وتقييم تنمية الكفاءات ومدى نجاحها. وتناقش أيضا فوائد والاستراتيجيات الرئيسية في استخدام تقييم هذه الكفاءات.

نقاط القوة والضعف في منهج الكفاءات

إن استخدام الكفاءات لقياس تعلم القيادة وتطويرها يمكن أن يشكل تحديات. أولاً، قد لا تدرك الكفاءات الفروق الدقيقة في المواقف المعقدة المختلفة (Bolden & Gosling، 2006).يشير جادل هولينبيك وماكال وسيلزر (2006) بأنه لا توجد كفاءات كافية للتعامل مع الطبيعة الصعبة والمعقدة للقيادة. من ناحية أخرى، قال Conger and Ready (2004) أن هناك العديد من الكفاءات التي يجب إتقانها، لذا فإن زيادة عددها قد يجعل القائمة طويلة جدًا للاستخدام العملي. بالإضافة إلى ذلك، يمكن التركيز على الكفاءات أن يلفت الانتباه إلى نقاط ضعف القائد أكثر من لدية نقاط القوة، مع إبراز دوره كنموذج متميز (Bolden & Gosling، 2006). أخيرًا، المنهج القائم على الكفاءات هو بطبيعته متمركز، على القائد بدلاً من عملية القيادة. على الرغم من هذه التحديات، يمكن للكفاءات توفير لغة مشتركة يتم من خلالها تدريب وتقييم الأفراد على القيادة ويمكن استخدامها لتصميم المناهج وتجارب السوق وتقييم التعلم. إن استخدام الكفاءات يضع توقعات واضحة للأفراد في المنظمات حتى يكون لديهم فهم عام للمجالات التي يحتاجون إلى تطويرها وأن يكونوا ملائمين للنجاح. وبالتالي، يمكن تقييم الأفراد باستخدام مجموعة عالمية من قياسات الكفاءات، والتي يمكن أن تسمح بإجراء تقييم سلوكي (McDaniel، 2002). في نهاية المطاف، تعد الكفاءات أداة (Spendlove، 2007) لزيادة المهارات القيادية لأعضاء المنظمات (Silzer & Douma، 1998).

الكفاءات ونتائج التعلم

عند النظر إلي منهج قائم على الكفاءات، من المهم النظر إلى تقاطع الكفاءات ونتائج التعلم، خاصة وأن النتائج هي لغة مألوفة للمعلمين. على الرغم من أن الاثنين ليسا متشابهين، فإن الكفاءات ونتائج التعلم لا تقع أيضًا في معارضة. كلاهما عنصران مهمان في تطوير القيادة الطلابية. النتيجة هي "نتيجة نهائية ؛ تري أن "(Outcome، n.d.)،

حيث الكفاءة هي المعرفة أو القيمة أو القدرة أو السلوك الذي يساعد الشخص على تحقيق النتيجة. وبالتالي، قد يكون لكل نتيجة العديد من الكفاءات المرتبطة بها.

كفاءات القيادة الطلابية

تم اشتقاق كفاءات القيادة الطلابية من دراسة لنتائج التعلم لـ 522 برنامجًا أكاديميًا معتمدًا في التعليم العالي مدرجًا من قِبل مجلس اعتماد التعليم العالي وإدارة التعليم ورابطة المعلمين المتخصصين. تم استنباط القائمة الأولية للكفاءات المشتركة من خلال تحليل المستندات للمكونات والجوانب والمعايير ونتائج نماذج القيادة المعاصرة بما في ذلك نموذج القيادة العلاقية (Komives، Lucas، & McMahon، 2007)، ونموذج التغيير الاجتماعي لتطوير القيادة (التعليم العالي) (معهد الأبحاث، 1996)، والممارسات الحديثة للقيادة المثالية (Kouzes & Posner، 1995) بالإضافة إلى الوثائق الأساسية في التعليم العالي بما في ذلك التعلم المعاد النظر فيه (كيلينغ، 2004) ومجلس تطوير المعايير في معايير التعليم العالي (عميد، 2006). بمجرد تجميع القائمة الأصلية، تمت مقارنة تلك الكفاءات بالنتائج والأهداف في جميع أدلة اعتماد البرامج الأكاديمية من المنظمات المدرجة. وكانت النتيجة 60 من الكفاءات القيادية لكل منها أربعة أبعاد (Seemiller، 2013). تلعب الأبعاد دورًا مهمًا في التمييز بين الفروق الدقيقة بكل كفاءة. الأبعاد الأربعة هي (Seemiller، 2013):

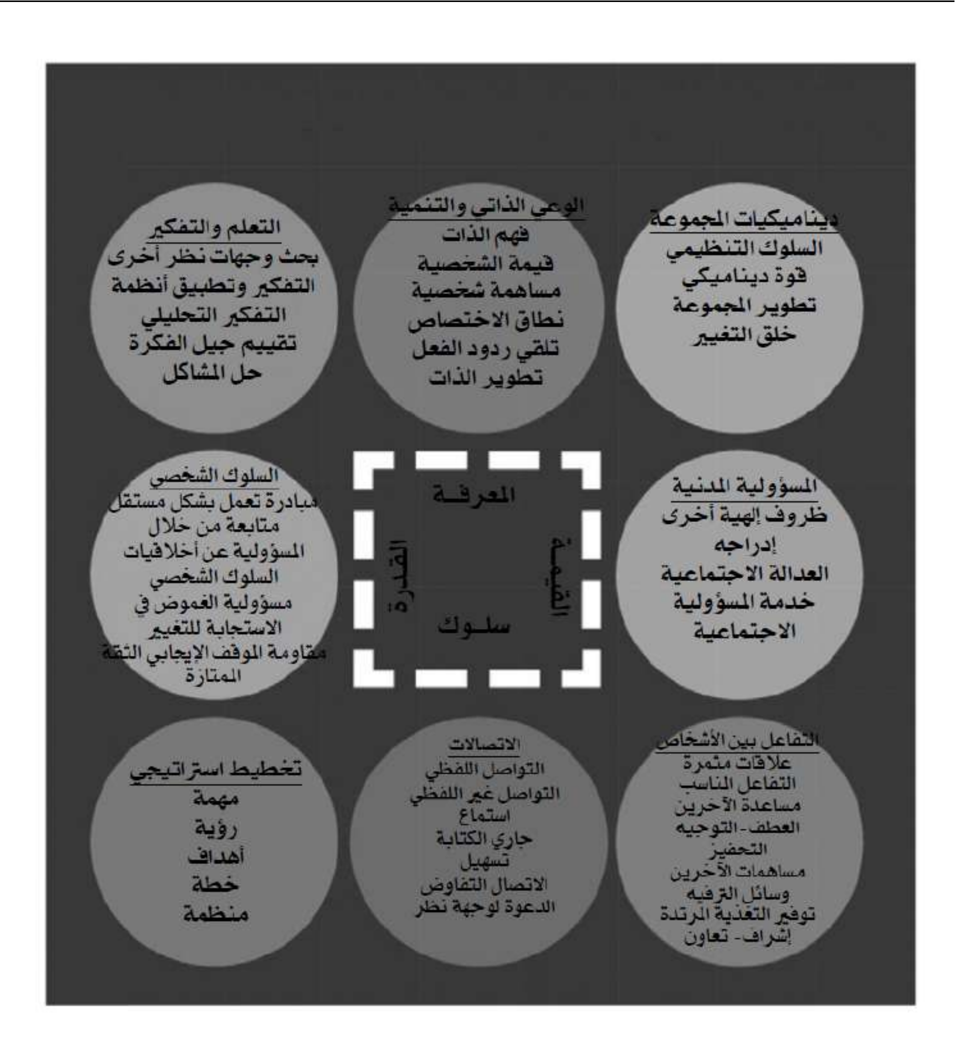
1- المعرفة: معرفة أو فهم قيمة الكفاءة

2- القيمة: القيمة الموضوعة على الكفاءة

3- القدرة (الدافع أو المهارة): الدافع الداخلي للانخراط في مستوى معين من السلوك أو المهارات لأداء سلوك معين

4- السلوك: الانخراط في سلوك معين

انظر الشكل 4-1 للحصول على قائمة بجميع الكفاءات الستين في مجموعات الكفاءة الثمانية



الشكل **4-1**: كفاءات القيادة الطلابية

إنشاء قائمة كفاءات الحرم الجامعي

يساعد استخدام منهج قائم على الكفاءات في تصميم وتسويق الدورات والبرامج والخبرات والأدوار حول الكفاءات القيادية المختارة. إن تحديد الكفاءات الأساسية للتركيز عليها يمكن أن يمثل تحديًا بالنظر إلى العدد الهائل للاختيار من بينها. و يمكن التفكير في تقليل فكر في القائمة إلى 6 إلى 10 كفاءات باستخدام إحدى الاستراتيجيات التالية:

1. حدد الكفاءات بناءً على نموذج أو نظرية. تمت ترجمة كفاءات القيادة الطلابية إلى عدد من النماذج والأطر والنظريات. إذا كان الاحتفاظ بالطلاب محورًا رئيسيًا، فاستخدم الكفاءات مثل: المرونة والأهداف والاعتماد من قائمة الجرد الجاهزية للطالب (Casillas، 2010) أو إذا كان الإعداد الوظيفي محورًا رئيسيًا، فاستخدم الكفاءات مثل: التواصل اللفظي وحل المشكلات (رابطة الكليات والعاملين 2014).
2. استخدام إطار العمل الذي تستخدمه بالفعل المؤسسة. حدد الكفاءات من الأطر المؤسسية (الاحتفاظ، نجاح الطالب، الخدمة، وما إلى ذلك) لمواءمتها مع مبادرات الحرم الجامعي الحالية.
3. حدد الكفاءات المهمة للمؤسسة دون إطار أو نموذج موجود. قم بإنشاء مجموعة تركيز من الأفراد في جميع أنحاء المؤسسة لاختيار الكفاءات التي تتناسب مع أولويات الحرم الجامعي.
4. حدد الكفاءات بما يتماشى مع الرؤية و الرسالة والقيم.
5. خريطة الكفاءات التي تتأثر في كل دورة، البرنامج والخبرة والدور واختيار إما الكفاءات التي تركز علي نقاط القوة أو الكفاءات التي تهتم بمجالات النمو).

إنشاء قوائم الكفاءة في الإدارات والوحدات والبرامج

بمجرد تحديد قائمة كفاءات الحرم الجامعي، يمكن إضافة كفاءات تمثل أولوية للإدارات أو الوحدات أو البرامج المحددة. هذا يسمح لمجموعة عالمية من الكفاءات جنبا إلى جنب مع تخصيص كل وحدة لزيادة تلك القائمة.

رسم خرائط الكفاءات. بمجرد تحديد قائمة الكفاءات، فإن الخطوة التالية هي تعيين الكفاءات. تتضمن هذه العملية مقارنة نتائج التعلم، وأوصاف المواقف، والأهداف بقائمة الكفاءة لمعرفة أين توجد تداخل وفجوات. يمكن إجراء تعيين

الكفاءات لكل حدث أو منصب أو خبرة أو دورة تدريبية أو تخصص رئيسي للحصول على رؤية أعمق لكيفية توافق الكفاءات المحددة مع ما يتم تقديمه. تبلغ البصيرة المستمدة من عملية تعيين الكفاءات إنشاء مبادرات ودورات وخبرات وبرامج وأدوار جديدة تؤثر على الكفاءات المهمة للمؤسسة و/أو الإدارات أو الوحدات أو البرامج المرتبطة بها. تُستخدم هذه العملية في نهاية المطاف كخارطة طريق، توفر فرصًا تعليمية متعمدة للطلاب وتوجيه الاحتياجات وتقييم النتائج.

قياس تنمية الكفاءات ورفع الكفاءة. مجرد إنشاء قوائم الكفاءة، تم الانتهاء من عملية رسم الخرائط، وتم تطوير الخبرات أو تعديلها، فكيف يمكن تقييم أو تطوير كفاءة القيادة القيادية أو قياسها؟ يمكن للطرق المباشرة وغير المباشرة أن توفر وسائل مختلفة للقياس. يتضمن التقييم المباشر جمع البيانات بناءً على عروض الطلاب أو درجة تعلمهم ، في حين يتضمن التقييم غير المباشر جمع بيانات حول تصور الطلاب لتعلمهم أو درجة ذكائهم (Gordon, Henning, & Dreschler Sharp, 2014).

قياسات التقييم الذاتي. إحدى طرق التقييم غير المباشرة هي التقييم الذاتي، والذي يشيع استخدامه في تقييم التعلم (Schellings & van Hout-Wolters، 2011). بالنسبة للتقييم الذاتي المرتبط بالقيادة، يبلغ الطلاب عن تعلمهم وتطورهم في أبعاد الكفاءة المحددة بناءً على المشاركة في تجربة ما. على سبيل المثال، هل يمكن أن يشير الطلاب إلى زيادة المعرفة بالكفاءة بعد ورشة عمل أو زيادة في القدرة على تفعيل مهارة بعد الفصل؟ يمكن أن يوفر الحصول على هذه المعلومات من خلال التقارير الذاتية معلومات مفيدة (Goertzen، 2009). على الرغم من وجود العديد من الطرق لقياس التعلم والتطوير، إلا أن إيويل (2007) يجادل بأن التقييم الذاتي هو في الحقيقة الطريقة الوحيدة لجمع البيانات حول النتائج غير المعرفية مثل: المواقف والمعتقدات.

فالتقييمات الذاتية لها عيوب، رغم ذلك. يتمثل أحد العيوب الشائعة في انحياز الرغبة الاجتماعية، والذي قد يؤدي إلى الإفراط في تقدير الصنفيات الذاتية (سبيكتور،

2004). عيب آخر هـو دور الـذات العميـاء مـن نافـذة جوهـاري (Luft & Ingham، 1955) والتي قد لا يكون فيها الطالب على دراية بتطوره الحقيقي للإبلاغ بدقة في التقيـيم الـذاتي. بالإضافة إلى ذلك، إذا تم تقديم التقييم الذاتي فورًا بعد خبرات التعلم، فقـد يبـالغ الطـلاب في تقدير تأثير هذا الحـدث عـلى تعلمهـم (Rosch & Schwartz، 2009). أخـيرًا، قـد يصـنف الطلاب الذين لا يرون أنفسهم كقادة ان لديهم تعليم أقل من أولئك الذين يرون أنفسـهم قادة (Rosch & Schwartz، 2009).

أحد فوائد استخدام التقييمات الذاتية، مع ذلك، هـو أنـه إذا كانـت دقيقـة، فيمكـنهم تقـديم تعليقات جيدة (Sitzmann، Ely، Brown، Bauer &، 2010). يمكن أن تعمـل أيضًـا كوسـيلة لتحقيـق الانتعاش الذاتي، والتي يمكن أن تكون مفيـدة للـتعلم مـدى الحيـاة في المسـتقبل (Sitzmann et al.، 2010). مـن السـهل إدارتهـا إلى جماهـير كبـيرة (Schellings & van Hout-Wolters، 2011). يمكـن للمعلمين تطوير التقييمات الذاتية الخاصة بهم أو استخدام التقييمات الحاليـة. يقـدم Jossey-Bass تقيـيمات ذاتيـة مجانيـة (Seemiller، 2013) لكـل مـن الأبعـاد الأربعـة لجميـع الكفـاءات القياديـة الطلابية الستين. يمكن إدخالها في عمليـة التقيـيم لأي حـدث أو تجربـة أو دورة أو برنـامج أو دور. يتضمن الجدول 4-1 عينة من التقييمات الذاتية لأربعة أبعاد مختلفة للتوجيه.

منهجيات التقييم حسب البعد

هناك طريقة أخرى لقياس التطور والفعالية وهي اسـتخدام منهجيـات محـددة مناسـبة لبعـد الكفاءة. على سبيل المثال، المنهجية التي قد يستخدمها المرء لتقييم معرفة الأخلاق مقابل القيمة أو المقدرة أو سلوك الأخلاق ستكون مختلفة. و سيتم وصف منهجيات محددة بعد ذلك.

جدول **1-4** مثال تقييم الكفاءات القيادية لدى الطلاب

مثال من قاعدة بيانات كفاءات القيادة الطلابية لـ جوزي باس: يرجى وضع علامة X في المربع تشير بدقة إلى مستوى تطور كفاءاتك نتيجة للمشاركة في ________________.

المعرفة	□	□	□	□
	لم تزد	**زاد قليلا**	**زيادة معتدلة**	**ازداد بشكل عظيم**
فهمي لكيفية توجيه الآخرين بفعالية.				
القيمـة	□	□	□	□
	لم تزد	**زاد قليلا**	**زيادة معتدلة**	**ازداد بشكل عظيم**
القيمة التي أضعها على توجيه الآخرين بفعالية.				
القـدرة	□	□	□	□
	لم تزد	**زاد قليلا**	**زيادة معتدلة**	**ازداد بشكل عظيم**
المهارات التي أحتاجها لتوجيه الآخرين بفعالية.				

مثال من قاعدة بيانات الكفاءات القيادية لطلبة Jossey Bass: يرجى وضع علامة X في المربع تشير بدقة إلى مستوى مشاركتك في الكفاءات التالية أثناء مشاركتك في ______________.

سلوك	□	□	□
	لم أفعل	**فعلت إلى حد ما**	**فعلت**
أعلمه الآخرين بفعالية.			

بعد المعرفة: يعد البعد المعرفي أمرًا بالغ الأهمية، لأنه من الضروري أن يكون لدى الطلاب أساس إدراكي ونظري ومفاهيمي يساعدهم على الانخراط بفعالية في ممارسة القيادة. المعرفة وحدها لا يمكن ملاحظتها مباشرة؛ وبالتالي يجب استخدام القياس لاستنتاج مستوى المعرفة (هانت، 2003). غالبًا ما تأتي هذه التقييمات في شكل اختبارات وامتحانات ومسابقات.

الاختبارات: تعتبر الاختبارات شكلاً من أشكال التقييم المباشر، حيث يقوم شخص آخر غير المتقدم للاختبار غالبًا بتقييم البيانات التي تم جمعها. إذا كان الهدف هو قياس

ما يعرفه الطلاب حول موضوع ما، فإن الاختبار بعد تجربة التعلم سيكشف ذلك. ومع ذلك، لقياس المعرفة المكتسبة، يجب مقارنة الاختبار التمهيدي للمحتوى باختبار محتوى بنفس المحتوى. ومع ذلك، تتضمن عيوب الاختبارات إمكانية انخفاض الأداء بغض النظر عن المعرفة بسبب عيوب في النص (Spielberger، Anton، Bedell &، 2015) وأن الإجابات غير الصحيحة في الاختبارات ملاحظات قليلة للطلاب فيما يتعلق بالتعلم (أي، ما هي الإجابة الصحيحة؟ لماذا هذه الإجابة الصحيحة؟). تتمثل الميزة الرئيسية للاختبارات في أنه يمكنهم تقديم أسئلة موضوعية لتقييم المعرفة، مما يسهل معرفة ما إذا كان الطلاب يجيبون بشكل صحيح. مثال على سؤال اختبار مفتوح العضوية يتعلق بالتوجيه هو "صف ثلاثة فوائد للتوجيه للآخرين".

قيمة البعد: في سياق كفاءات القيادة الطلابية، يجسد بُعد القيمة الأهمية التي توضع على الكفاءة. على سبيل المثال، هل قام برنامج بتأثير الطلاب على تقدير المسؤولية الاجتماعية أكثر مما فعلوا قبل البرنامج؟ يمكن أن يكون قياس التغيير في بعد القيمة أمرًا مهمًا في فهم ما اكتسبه الطلاب من متحدث تحفيزي أو حدث قائم على القضايا أو خبرة عملية فيما يتعلق بكيفية رؤيتهم للعالم والتفاعل معه. في محاولة لتقييم التغيير في أحدهم إدراك أهمية الكفاءة، تتوافق التقييمات المرتبطة بالمعتقدات والمواقف بشكل أوثق من تلك الخاصة بالبنيات على وجه التحديد حول القيم الأساسية للشخص. وجد أندروز وماناندهار (2009) أن أنشطة التصنيف فعالة بشكل خاص في التقييم الدقيق للتغيير في معتقدات الفرد. قياسات مثل مقاييس Likert (على سبيل المثال، قد يتضمن مقياس من 5 نقاط اختيارات مثل "أوافق بشدة" و "اوفق" و " أوافق إلى حد ما" و "لا أوافق" و "لا أوافق إلى حد ما" و "لا أوافق بشدة") و "Thurstone Scale" (على سبيل المثال، تعيين تصنيف من 1 إلى 10 مع وجود 10 أشخاص من أمثالي و 1 على الأقل من أمثالي وإجابات من 2 إلى 9 في سلسلة متصلة بين الطرفين) يمكن أن تقيس بشكل فعال تغيير الموقف (Petty، Wheeler، & Tormala، 2012).

الروايات: بالإضافة إلى القياسات الكمية، يمكن أن تكون السرد طريقة مفيدة لتقييم بعد القيمة. تستطيع جراي (2007) ذكر أدوات مثل سرد القصص والمجلات الفعالة استخلاص ردود من الأفراد حول ما هو مهم بالنسبة لهم. سواءً طُلب منهم كتابة ردودهم في مجلة أو مشاركة قصة أو مناقشة لفظية في مقابلة ما، فإن الانخراط في سرد يساعد الطلاب في تحديد معنى كفاءتهم المعينة. على الرغم من أن هذا النوع من التقييم غير المباشر يخضع لتصورات الطلاب لتعلمهم، إلا أن السرد يمكن أن يقدم كمية هائلة من البيانات لاستخلاص النتائج.

أحد عيوب السرد، على الرغم من ذلك، هو تحيز الرغبة الاجتماعية (Spector، 2004)، والذي يمكن أن يحث الطلاب على الإشارة إلى تقييم الكفاءة أكثر مما قد يفعلون بالفعل لأنه من المقبول اجتماعيًا القيام بذلك. على سبيل المثال، من المشكوك فيه أن يناقش الطلاب كفاءة التنوع بطريقة سلبية. عيب آخر هو أن البيانات السردية يمكن أن تستغرق وقتًا طويلاً لتفسيرها بسبب الكم الهائل من المعلومات التي تم جمعها والطبيعة النوعية لها. وبدلاً من ذلك، يوفر السرد فائدتين رئيسيتين. أولاً، كونها عبارة عن نهايات مفتوحة، توفر السرد بيانات غنية توضح عمق التعلم بطرق قد لا توفرها الطرق الأخرى. بالإضافة إلى ذلك، توفر قدرة الطلاب على سرد قصصهم بيانات "قراءة بين الأسطر" للتقييم المباشر. كيف يمكن للمقيم أن يفسر ليس ما يقال ولكن كيف يقال؟ مثال على موجه السرد الذي يمكن استخدامه لتقييم قيمة الطالب في التوجيه هو "ما رأيك في التوجيه؟ كيف، إذا كان لديك أي شيء على الإطلاق، فإن تجربتك أثناء التراجع أثرت في هذا الرأي؟ "

قدرة البعد: قدرة البعد تستلزم وجود المهارات والدوافع اللازمة لتنفيذ الكفاءة عند الحاجة. على سبيل المثال، إذا نشأ موقف ينطوي على التصرف بطريقة أخلاقية، فهل سيكون لدى الطلاب القدرة على المشاركة بشكل إنتاجي في هذه الكفاءة؟ يمكن قياس بعد القدرة باستخدام شكل مباشر من التقييم من خلال استخدام المظاهرات أو

شكل غير مباشر من خلال استخدام قوائم الجرد الشخصية المبلغ عنها ذاتيا.

المظاهرات (نماذج التقييم): تتضمن نماذج التقييم محاكاة أو لعب أدوار أو المعضلات الأخلاقية أو النشاطية أو الجماعية أو ممارسة تتم من خلال مراقبة وتقييم من قبل طرف خارجي. تعد أداة التقييم الشائعة إحدى الأدوات الشائعة لتقييم العرض التوضيحي، حيث تعمل بمثابة "مجموعة متماسكة من المعايير لعمل الطلاب تتضمن وصفًا لمستويات جودة الأداء وفقًا للمعايير" (بروكهارت، 2013، الفقرة 3). يمكن استخدام نماذج التقييم داخل أو خارج الفصل الدراسي؛ يمكن أن تكون بمثابة أدوات مفيدة للتقييم والتغذية أو العكسية المرتدة لتطوير القيادة (Roberts، 2014). عند استخدام نماذج التقييم، سيقيم المقيّم تنفيذ الطلاب لكفاءة معينة (على سبيل المثال، التواصل اللفظي) خلال حدث يمكن ملاحظته (مثل الكلام) على مقياس محدد مسبقًا. يمكن أن تشمل المقاييس مستويات مثل (جامعة براون، د.):

- امبتدأ ...... نامي ...... منجز ...... مثالي
- عدم كفاية ..... يحتاج إلى تحسين ..... يلبي التوقعات ..... يتجاوز التوقعات
- ضعيف ...... مقبول ...... جيد ...... ممتاز
- المبتدئ ...... المتوسط...... البارع......المتميز ..

لتطوير نموذج تقييم: سيقوم المنسق باختيار الكفاءة المطلوب قياسها، ثم تحديد مقياس، ثم إنشاء أوصاف لما يبدو عليه أداء هذه الكفاءة لكل جزء من المقياس. وهناك بعض العيوب في استخدام نماذج التقييم. لا يمكن التقاط كل فارق بسيط مرتبط بالتعلم باستخدام نموذج تقييم (Sadler، 2009). يصعب تطوير النماذج أيضًا للتأكد من أن المقاييس صالحة، على وجه التحديد للتأكد من أن اللغة المستخدمة واضحة ولمن تم تصميم نموذج التقييم (Reddy & Andrade، 2010). يمكن أن تظهر نماذج التقييم أيضًا أكاديميًا بدرجة لا تسمح بتجربة القيادة الأنيقة. ومع ذلك، فإن هذه القواعد لها العديد من الفوائد. أولاً، توفر نماذج التقييم طريقة منتظمة لتقييم الأداء

وإبداء الرأي. بالإضافة إلى ذلك، لدى الطلاب أداة شفافة لمعرفة كيفية تقييمهم؛ باستخدام نفس نموذج التقييم عدة مرات مع الطالب نفسه، يمكنهم رؤية النمو بمرور الوقت.

أخيرًا، يمكن استخدام نماذج التقييم لتقييم البرامج والبرنامج الدراسي لضمان تعلم الطلاب وتطوير الكفاءات المقصودة (Reddy & Andrade، 2010). فيما يلي موارد كثيرة لإنشاء نماذج، لكن هناك قواعد تقييم ذاتية للقيادة مُعدة مسبقًا بالفعل. وتشمل هذه القواعد نماذج لكلٍ من القيم في نموذج التغيير الاجتماعي لتطوير القيادة المدرجة في الإصدار الثاني من القيادة من أجل عالم أفضل (Komives، Wagner، & Associates، 2016)، نماذج تقييم نتائج تعلم قائد الطلاب في التعلم ليست سباقًا سريعًا: تقييم وتوثيق تعلم قائد الطلاب في المشاركة في مناهج التعليم (كولينز آند روبرتس، 2012)، ونماذج التقييم استنادًا إلى كفاءات قيادة الطلاب (Seemiller & Roberts، 2016). يقدم الجدول 2-4 مثالًا لنموذج تقييم للتوجيه (Seemiller & Roberts، 2016).

المخزونات الشخصية: توفر المخزونات الشخصية طريقة أخرى لقياس بعد القدرة. قوائم الجرد هي استبيانات يتم الإبلاغ عنها ذاتياً وتطلب من الأفراد تقييم أنفسهم وفقًا لمقاييس معينة. على الرغم من عيوب الإبلاغ الذاتي، والتي تشمل تحيز الرغبة الاجتماعية (سبيكتور، 2004) وسوء الفهم لقدرات الفرد على أن تكون أكبر مما هي عليه بالفعل (ماكدونالد، 2008)، فإن الاستبيان الذاتي المبلغ عنه هو أكثر أشكال المنهجية انتشارًا. المستخدمة في الدراسات في مجال علم نفس الشخصية (ماكدونالد، 2008). نظرًا لأنها غير مكلفة وعملية وواسعة النطاق وسهلة التفسير، فهي ممارسة شائعة وشكل قيِّم للتقييم (ماكدونالد، 2008). أحد عيوب المخزونات الشخصية هو صلاحيتها وموثوقيتها. قد تكون بعض الأدوات أكثر صلاحية و / أو موثوقية من غيرها، ولكن قد يكون من الصعب تمييز الفرق. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لتحيز

الرغبة الاجتماعية (Spector، 2004)، وسوء الفهم الذاتي (Luft & Ingham، 1955)، وهوية الفرد كقائد (Rosch & Schwartz، 2009) أن يبرزا الطريقة التي يستجيب بها الناس للتقييمات حول مستويات كفاءاتهم.

المخزونات الشخصية، على الرغم من ذلك، تقدم فوائد. أولاً، إنها توفر آلية قياسية يمكن استخدامها مرارًا وتكرارًا للمقارنة مع مرور الوقت. إنها سهلة الاستخدام نظرًا لأن مخزونات المخزونات الشخصية يتم عرضها في كثير من الأحيان بتنسيق سهل القراءة للتفسير البسيط. هناك العديد من قوائم جرد التقارير الذاتية التي تكشف النقاب عن الكفاءات ومجموعات المهارات المتعلقة بالقيادة. يوفر جرد الكفاءات القيادية للطلاب (Seemiller، 2016) طريقة مباشرة للطلاب لقياس مستويات قدراتهم في 60 من كفاءات القيادة الطلابية. بالإضافة إلى ذلك، توفر قوائم جرد مثل ممارسات ممارسات القيادة الطلابية (Kouzes & Posner، 1998) وجرد القيادة الذكية العاطفية (Shankman، Allen، Facca &، 2010) فرصًا للطلاب لفهم قدراتهم القيادية بشكل أفضل. يوفر كل من قوائم الجرد هذه نتائج للطلاب، مما يوفر لهم نظرة عامة على مجالات القوة والضعف في قدراتهم القيادية. بالإضافة إلى ذلك، من السهل التبادل بين نتائج هذين المخزونين حيث تم تعيين كفاءات القيادة الطلابية على النماذج المرتبطة بها. يقدم الجدول 4.3 مثالاً على قياس التوجيه من قائمة كفاءات القيادة الطلابية (Seemiller، 2016).

البعد السلوكي: قد يكون لدى الطلاب معرفة بالكفاءة، ويعتقدون أنها مهمة، ولديهم القدرة على سنها، ولكن عندما يحين الوقت للانخراط في سلوك تلك الكفاءة، قد لا يتم تنفيذها. على سبيل المثال، في حين أن البعد الخاص بالقدرة سيركز على ما إذا كان يمكن للطالب التعاون بفعالية، فإن البعد السلوكي سيركز على ما إذا كان الطالب يتعاون عند إعطاء الفرصة. تقييمات المراقب. تتمثل إحدى طرق تقييم بعد السلوك في التقييم المباشر الذي يقوم فيه شخص آخر غير الطالب بتقييم السلوك. بدلاً من تقييم

حالة أو حدث واحد كما قد توفره العرض التوضيحي، توفر تقييمات المراقبين تقييماً شاملاً لفعالية الطالب مع مرور الوقت.

يمكن أن تتضمن تقييمات الشخص الذي يقوم بالتقييم (المقيم) قياسات كمية و / أو نوعية ويمكن أن تكون في شكل تقييمات المشرف / المستشار، والتي تتضمن جمع تعليقات من شخص أو أكثر يشرفون على ذلك الطالب في بعض القدرات. يخطو التقييم بزاوية 360 درجة خطوة إلى الأمام من خلال الحصول على تعليقات من أولئك الذين يشرفون على الطالب، إلى جانب أقرانه، ومرؤوسيه، إذا كان ذلك ممكنًا. تقضي تقييمات المراقبين على الفرصة للطلاب للإبلاغ عن مستويات كفاءاتهم لأنه في كثير من الحالات، لا يوجد جزء من الإبلاغ الذاتي في التقييم. على وجه التحديد، تم العثور على تقييمات بزاوية 360 درجة لتكون أكثر فاعلية من التقييمات الذاتية عند تقييم سلوكيات القيادة (Atwater & Yammarino، 1992). بالإضافة إلى ذلك، تسمح تقييمات 360 درجة بتعليقات أكثر شمولًا بسبب تنوع المقيّمين المعنيين (day، 2001). تقييمات الشخص الذي يقوم بالتقييم (المقيم) لها بعض العيوب. أولاً، قد يكون الحصول على مقيمين خارجيين أمرًا صعبًا، خاصة أولئك الذين يعرفون الطلاب جيدًا بما يكفي لتقييمهم. قد يكون توفير ملاحظات مدروسة وقتًا طويلاً للمقيمين الخارجيين لأنهم بحاجة إلى مراقبة سلوك الطلاب مع مرور الوقت وإكمال التقييم. ومع ذلك، فهناك العديد من الفوائد لاستخدام تقييمات المقيمين. توفر تقييمات المقيميين شكلاً أكثر فاعلية للتقييم من التقييمات الذاتية (Atwater & Yammarino، 1992) وتوفر وصفًا أكثر دقة لسلوكيات الشخص في حالة استخدام مقيّمين متعددين (Day، 2001). يمكن أن تكون تقييمات المقيمين مفيدة أيضًا في تقديم التغذية الراجعة السلوكية للطلاب وكذلك فهم الاتجاهات الفردية والإجمالية في سلوكيات الطلاب القيادية. يمكن استخدام نموذج الملاحظات نفسه لتقييم الطالب عدة مرات أو مع أشخاص متعددين، مما يوفر الاتساق والقدرة على التتبع بمرور الوقت. يقدم الجدول

4-4 مثالاً على سؤال تقييم المقيم حول التوجيه الذي يمكن استخدامه كجزء من التقييم.

الجدول 4-2 نموذج تقييم كفاءات القيادة الطلابية

المقيِّمون: تحتوي كل فئة أدناه على وصف لمعايير التقييم. بعد مراقبة الطالب، يرجى كتابة التعليقات في واحد أو أكثر من المربعات التي تحمل علامة "محدودية"، "مبدأ أساسي"، "درجة متقدمة"، "حماية استثنائية" استنادًا إلى أداء الطالب في هذه الفئة لأن الفئات تحتوي على عدة عناصر، يمكن كتابة تعليقات مختلفة في أكثر من مربع لنفس الفئة بناءً على الأداء. في المربع المسمى "الكفاءة الشاملة"، يرجى إدخال درجة علمية تأخذ في الاعتبار التعليقات المدخلة في المربعات الأربعة الأخرى.

	نطاق محدود (1) يوضح الحد الأدنى	مبدأ أساسي (2) يوضح بشكل معتدل	المهارات المتقدمة (3) يوضح جيدا	نسبة استثنائية (4) يوضح جيدا بشكل استثنائي	إجمالي العائد (4-1)
التوجيه					

على استعداد لمعلمه

طالب:

- منفتح على الفرص لتبادل الخبرات مع من هم أقل خبرة أو لديهم معرفة أقل.
- يبحث عن الأفراد ذوي الخبرة الأقل لتقديم التوجيه.

الانخراط في عملية التوجيه

طالب:

- يعلم معلومات مفيدة.
- يدرّب على العمل من أجل تحقيق أهدافه و / أو إمكاناته.
- مشاركة الموارد التي من شأنها أن تكون مفيدة.
- التحديات لتعزيز نقاط القوة وتطوير نقاط الضعف.

الجدول 4-3 مثال على قائمة الكفاءات لقيادات الطلاب

مثال: أحاول تقديم المشورة والاقتراحات لمساعدة الآخرين على الوصول إلى إمكاناتهم.
1 = لا أوافق بشدة 2 = لا أوافق بشكل معتدل 3 = لا أوافق قليلاً 4 = لا أوافق ولا أعارض 5 = أوافق قليلاً 6 = أوافق بشكل معتدل 7 = أوافق بشدة

يقيم السلوك. بدلاً من تقييم حالة أو حدث واحد كما قد يوفره العرض التوضيحي، توفر تقييمات المراقبين تقييماً شاملاً لفعالية الطالب مع مرور الوقت. يمكن أن تتضمن تقييمات المقيم قياسات كمية و / أو نوعية ويمكن أن تكون في شكل تقييمات مشرف / مرشد، والذي يتضمن جمع التعليقات من شخص أو أكثر يشرفون على ذلك الطالب في بعض القدرات. يمتد تقييم درجة 360 خطوة إلى الأمام من خلال الحصول على تعليقات من أولئك الذين يشرفون على الطالب، إلى جانب أقرانه من الطلاب، ومرؤوسيه، إذا كان ذلك ممكنًا. تقضي تقييمات المقيمين على فرصة الطلاب للإبلاغ عن مستويات الكفاءة الخاصة بهم لأنه في كثير من الحالات، لا يوجد جزء من الإبلاغ الذاتي من التقييم. على وجه التحديد، تم العثور على تقييمات بزاوية 360 درجة لتكون أكثر فاعلية من التقييمات الذاتية عند تقييم سلوكيات القيادة (Atwater & Yammarino، 1992). بالإضافة إلى ذلك، تسمح تقييمات 360 درجة بتعليقات أكثر شمولًا بسبب تنوع المقيّمين المعنيين (Day، 2001). تقييمات المقيم لها بعض العيوب. أولاً، قد يكون الحصول على مقيمين خارجيين أمرًا صعبًا، خاصة

أولئك الذين يعرفون الطلاب جيدًا بما يكفي لتقييمهم. قد يكون توفير ملاحظات مدروسة وقتًا طويلاً للمقيمين الخارجيين لأنهم يحتاجون إلى مراقبة سلوك الطلاب مع مرور الوقت وإكمال التقييم. هناك العديد من الفوائد لاستخدام تقييمات المقيمين، رغم ذلك. توفر تقييمات المقيمين شكلاً أكثر فاعلية للتقييم من التقييمات الذاتية (Atwater & Yammarino، 1992) وتوفر وصفًا أكثر دقة لسلوكيات الشخص في حالة استخدام مقيّمين متعددين (Day، 2001). يمكن أن تكون تقييمات المقيمين مفيدة أيضًا في تقديم التغذية الراجعة أو العكسية السلوكية للطلاب وكذلك فهم الاتجاهات الفردية والإجمالية في سلوكيات الطلاب القيادية. يمكن استخدام نفس نموذج الملاحظات لتقييم الطالب عدة مرات أو مع أشخاص متعددين، مما يوفر الاتساق والقدرة على تتبع مع مرور الوقت. يقدم الجدول 4-4 مثالاً على سؤال تقييم المراقب حول التوجيه الذي يمكن استخدامه كجزء من التقييم.

جدول 4-4 مثال تقييم الكفاءات القيادية لدى الطلاب

مثال :
عندما نشأت فرصة خلال هذا التدريب للانخراط في التوجيه، قام الطالب بتوجيه الآخرين بشكل فعال.
0 = أبداً 1 = نادراً 2 = أحياناً 3 = في كثير من الأحيان 4 = دائماً

فوائد تقييم الكفاءة

يمكن أن يوفر تقييم تنمية قدرات الطلاب القيادية مجموعة متنوعة من المزايا لكل من الفرد والمؤسسة. وتشمل هذه تعزيز تنمية الكفاءة الفردية، والانخراط في تقييم البرنامج، وتصميم البرامج المتعمدة، والإبلاغ عن البيانات.

تنمية الكفاءات الفردية. أولاً، يمكن للطرق غير المباشرة، مثل التقارير الذاتية، أن توفر عملية فعالة (Sitzmann et al.، 2010)، مما يسمح للطلاب بفهم أنفسهم بشكل أفضل عند النظر في مستويات كفاءاتهم وتطورهم. وثانياً، في فهم مستوى المرء من الكفاءة مع الكفاءة، يمكن للطلاب إنشاء خطة تطوير مهنية لتحسين الكفاءة.

تقييم البرنامج. يمكن استخدام البيانات المستقاة من تقييمات الكفاءة لتقييم البرنامج الداخلي لتقييم محتوى البرنامج / المنهاج والتسليم. ما الذي يعمل وما الذي يجب تغييره؟ إذا كان التدريب المصمم لإعداد العاملين الطلاب الذين يشرفون على طلاب آخرين لا يحقق أي نمو في كفاءة الإشراف، فيجب تكييف التدريب.

تصميم البرنامج. يمكن أن تكون تقييمات الكفاءة مفيدة أيضًا في وضع معايير برنامجية. على سبيل المثال، هل أدت تجربة الخدمة A أو تجربة الخدمة B إلى زيادة أكبر (إن وجدت) في القيمة التي يوليها الطلاب للعدالة الاجتماعية؟ إذا أدت تجربة الخدمة B، على سبيل المثال، إلى زيادة أكبر، فيمكن للمعلم محاولة تحديد العوامل في تجربة الخدمة B التي أدت إلى زيادة أكبر والنظر في تنفيذ هذه الممارسات في تجربة الخدمة A.

الإبلاغ عن البيانات. يمكن أن يكون تجميع كل البيانات لكل كفاءة مفيدًا في وصف التأثير الكلي لبرامج وتجارب معينة. على سبيل المثال، أن تكون قادرًا على توضيح أن جميع الطلاب البالغ عددهم 750 طالبًا الذين شاركوا في واحدة على الأقل من تجارب الخدمة الـ 25 المقدمة قد زادت من القيمة التي يضعونها على المسؤولية الاجتماعية يمكن أن تكون رسالة قوية. يمكن استخدام البيانات الإجمالية للمنح والاعتماد والتقارير السنوية وحتى مواد التسويق.

استراتيجيات التقييم الفعال للكفاءات:

اختيار وتصميم أدوات لتقييم الكفاءة ليست سوى البداية. من الأهمية بمكان فهم استراتيجيات التنفيذ الفعال لعملية استخدام تلك الأدوات.

الآن وبعد ذلك. يمكن أن يضمن جمع بيانات التقييم بعد فترة وجيزة من تجربة التعلم أن المعلومات جديدة في أذهان الطلاب. يساعد في تقليل العوامل الأخرى التي تؤثر على استجابة الطالب للتقييم. ولكن، حذر Rosch and Schwartz (2009) من أن استخدام البيانات فقط (بيانات التقرير الذاتي المحددة) التي تم جمعها مباشرة بعد تجربة ما قد يخلق إحساسًا محسنًا بالتعلم لأن التجربة حديثة جدًا. اقترحوا إدارة التقييمات الأولية بعد تجربة ثم متابعة التقييمات في وقت لاحق. يمكن أن يوفر ذلك للطلاب الوقت الذي يحتاجونه لجعل معنى التعلم أكثر في حياتهم اليومية (Rosch & Schwartz، 2009).

في كل مكان. يمكن لأدوات التقييم بناء جمع البيانات في كل تجربة تعليمية. يجب توحيد هذه التقييمات بحيث يتم استخدام نفس قياسات التقييم الذاتي ونماذج التقييم ونماذج المطالبات نفسها وما إلى ذلك في كل مرة يتم فيها إدارة التقييم.

في كثير من الأحيان. يجب أن يحدث تقييم الكفاءة في كثير من الأحيان، خاصة بالنسبة للتقييم المتعلق بالردود الفعل. يمكن إجراء عملية تقييم رسمية في كل فصل دراسي. يمكن أن تشمل العملية تقييمًا بدرجة 360 درجة وخطة للتطوير المهني مع أهداف لتعزيز الكفاءة. يحتاج الطلاب إلى فرصة لاستخدام هذه التعليقات لتحسين أدائهم قبل تقييمها مرة أخرى.

أكثر من. لا توجد قاعدة، يمكن أن يكون هناك طريقة واحدة فقط لتقييم الكفاءة لتجربة تعليمية. يمكن للمعلمين استخدام التقييمات الذاتية والتقييمات بزاوية 360 درجة معًا أو قوائم جرد شخصية مع السرد. على سبيل المثال، يمكن استخدام مجلة لالتقاط التعلم الذي يحدث خلال تجربة ما ويمكن إدارة استبيان تم الإبلاغ عنه ذاتيًا

في النهاية. من المهم عدم المبالغة في تقدير الطلاب حيث قد ينتهي بهم المطاف إما عدم إكمال التقييمات بشكل كامل أو على الإطلاق. الجمع بين المنهجيات مفيد في الحصول على بيانات أكثر دقة.

سويا. لا يتطلب إنشاء تقييمات الكفاءة أن يعتمد على اختصاصي التوعية فقط. يمكن أن يشارك الطلاب في هذه العملية من خلال تشكيل مطالبات دفتر اليومية وأسئلة التعليقات ونماذج التقييم. هذا يساعد الطلاب على فهم كيفية تقييمهم. عندما يساعد الطلاب في إنشاء نماذج تقييم، على وجه التحديد، فمن الأرجح أن يفهموا التوقعات حول ما يتم تقييمهم عليه (Eppink، 2002).

مع الأدلة. كيف يمكن للطالب عرض التعلم من تقييم الكفاءة؟ توفر أدوات مثل الأوراق والمحافظ الرقمية منصات لتمييز نتائج الجرد الشخصية، وتقارير الملاحظات، وسرد التعلم. تُمكِّن النصوص الدراسية للطالب الطلاب من توثيق والتحقق من تعلمهم في الكتب الدراسية من خلال نسخة معتمدة من المؤسسة.

استنتاج

هناك طريقتان رئيسيتان لتطوير الطلاب للكفاءات القيادية. أولاً، هناك منهج "تعلم عن الوظيفة" الذي يتعلم فيه الطلاب القيادة ببساطة من خلال تجربة الاضطرار إلى القيادة. ومع ذلك، مثل الكفاءات الأخرى، إذا لم يكن لدى شخص ما إحساس دقيق بكيفية تفعيل الكفاءات بفعالية، فإن تنفيذها المستمر لها قد يعزز ببساطة العادات السيئة. الطريقة الأخرى التي يمكن للطلاب من خلالها تطوير الكفاءات القيادية هي من خلال مقاربة أكثر تطوراً وتطوراً. يتضمن ذلك التدريب والتعليم والتدريب والتغذية الراجعة التي تساعدهم على بناء أساس أساسي لتطوير القيادة ومساعدتهم في الاستفادة من هذا التطوير المستمر. تنبع تنمية الكفاءة القيادية المتعمدة من الاهتمام بكيفية اختيار الكفاءات، وتصميم البرامج والمناهج الدراسية حول تلك الكفاءات المختارة، وتقييم تنمية الكفاءات وكفاءتها. يساعد إنشاء بيئات تعلم مقصودة الطلاب

على تطوير كفاءات قيادية تؤدي إلى أن يصبحوا قادة المشار إليهم بشكل مناسب في بيان مهمة مؤسستهم.

المراجــع

Andrews, P., & Manandhar, S. (2009). Measure of belief change as an evaluation of persuasion. In *Proceedings from the AISB Convention*. Retrieved from:

http://www.aisb.org.uk/convention/aisb09/Proceedings/PERSUASIVE/FILES/AndrewsP.pdf

Atwater, L. E., & Yammarino, F. J. (1992). Does self-other agreement on leadership perceptions moderate the validity of leadership and performance predictions? *PersonnelPsychology*, *45*, 141–164.

Bolden, R., & Gosling, J. (2006). Leadership competencies: Time to change the tune? *Leadership*, *2*, 147–163.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Retrieved from http://www.ascd.org/publications/books/112001/chapters/What-Are-Rubrics-and-Why-Are-They-Important%C2%A2.aspx

Brown University. (n.d.). *Grading rubrics*: *Sample scales*. Retrieved from:

https://www.brown.edu/about/administration/sheridan-center/teaching-learning/assessing - student-learning/rubrics-scales

Casillas, A. (2010). Using the Student Readiness Inventory (SRI) as part of a comprehensive intervention and retention system. Retrieved from :

http://sc.edu/fye/events/presentation/annual/2010/download/E-11.pdf

Collins, K. M., & Roberts, D. M. (2012). *Learning is not a sprint*: *Assessing and documentingstudent leader learning in cocurricular involvement*. Washington, DC: National Association of Student Personnel Administrators.

Conger, J. A., & Ready, D. A. (2004). Rethinking leadership competencies. *Leader to Leader*, *32*, 41–47.

Day, D. V. (2001). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly*, *11*, 581–613.

Dean, L. A. (2006). *CAS professional standards for higher education* (6th ed.).Washington, DC: Council for the Advancement of Standards in Higher Education.

Eppink, J. A. (2002). Student-created rubrics: An idea that works. *Teaching Music*, *9*(4), 28–32.

Ewell, P. (2007). *Applying learning outcomes concepts to higher education*: *An overview*. A report prepared for the University of Hong Kong Grants Committee. Boulder, CO: National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS).

Goertzen, B. J. (2009). Assessment in academic based leadership education programs. *Journal of Leadership Education*, *8*(1), 148–162.

Gordon, T., Henning, G., & Dreschler Sharp, M. (2014). *Using the CAS learning domains to foster student development* [PowerPoint slides]. Retrieved from: http://www.myacpa.org/sites/default/files/CAS%20Learning%20Domains%20ACPA%202014.pdf

Gray, D. E. (2007). Facilitating management learning: Developing critical reflection through reflective tools. *Management Learning*, *38*, 495–517.

Hollenbeck, G. P., McCall, M. W., Jr., & Silzer, R. F. (2006). Leadership competency models. *Leadership Quarterly*, *17*, 398–413.

Hunt, D. P. (2003). The concept of knowledge and how to measure it. *Journal of Intellectual Capital*, *4*, 100–113.

Keeling, R. P. (Ed.). (2004). *Learning reconsidered*: *A campus-wide focus on the student experience*. Washington, DC: National Association of Student Personnel Administrators and American College Personnel Association.

Komives, S. R., Lucas, N., & McMahon, T. (2007). *Exploring leadership*: *For college students who want to make a difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Komives, S. R., Wagner, W., & Associates. (2016). *Leadership for a better world*: *Understanding the social change model of leadership* development (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). *The leadership challenge* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kouzes J., & Posner, B. (1998). *Student leadership practices inventory*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Luft, J., & Ingham, H. (1955). The Johari Window, a graphic model of interpersonal awareness. In *Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development*.

Los Angeles, CA: UCLA. McDaniel, E. A. (2002). Senior leadership in higher education: An outcomes approach. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *9*, 80–89.

McDonald, J. D. (2008). Measuring personality constructs: The advantages and disadvantages of self-reports, informant reports, and behavioural assessments. *Enquire*, *1*(1), 75–94.

National Association of Colleges and Employers. (2014). *Career readiness competencies*: *Employer survey results*. Retrieved from:

http://www.naceweb.org/knowledge/careerreadiness-employer-survey-results.aspx?terms =skills%20OR%20employers%20OR%202015Outcome [Def. 1]. (n.d.). *American Heritage® Dictionary of the English Language* (5th ed.). Retrieved from:

https://www.ahdictionary.com

Petty, R. E., Wheeler, S. C., & Tormala, Z. T. (2012). Persuasion and attitude change. In I. B. Weiner, & M. J. Lerner (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology*: *Vol. 5. Personality and social psychology* (2nd ed., pp. 369–390). New York: John Wiley &Sons.

Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *35*, 435–448.

Roberts, D. M. (2014, July). *Assessing student learning*. PowerPoint presentation at the National Leadership Symposium, Tampa, FL.

Rosch, D. M., & Schwartz, L. M. (2009). Potential issues and pitfalls in outcomes assessment in leadership education. *Journal of Leadership Education*, *8*(1), 177–194.

Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *34*, 159–179.

Schellings, G., & van Hout-Wolters, B. (2011). Measuring strategy use with self report instruments: Theoretical and empirical considerations. *Metacognition and Learning*, *6*, 83–90.

Seemiller, C. (2013). *The student leadership competencies guidebook*: *Designing intentional leadership learning and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Seemiller, C. (2016). *Student leadership competencies inventory*. Retrieved from http://www.studentleadershipcompetencies.com/tools/inventory

Seemiller, C., & Roberts, D. M. (2016). *Student leadership competencies rubrics*. Unpublished manuscript.

Shankman, M. L., Allen, S. J., & Facca, T. M. (2010). *Emotionally intelligent leadership inventory*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Silzer, R., & Douma, R. (1998). *Partnership on strategic selection and development*: *Building a high growth*, *high technology Generation X company*. A presentation at the Annual Conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology, Dallas, TX.

Sitzmann, T., Ely, K., Brown, K. G., & Bauer, K. N. (2010). Self-assessment of knowledge: A cognitive learning or affective measure? *Academy of Management Learning & Education*, *9*, 169–191.

Spector, P. E. (2004). Social desirability bias. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryan, & T. F. Liao (Eds.), *The SAGE encyclopedia of social science research methods* (pp. 1045–1046). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management*, *21*, 407–417.

Spielberger، C. D.، Anton، W. D.، & Bedell، J. (2015). طبيعة وعلاج اختبـار القلـق. في M. Zuckerman و C. D. Spielberger (Eds).. الانفعالات والقلـق: مفـاهيم وأسـاليب وتطبيقـات جديـدة (الصـفحات مـن 317 إلى 346). نيويورك: مطبعة علم النفس.

كوري سيميلر هي عضو هيئة تدريس في الدراسات القيادية في التعليم والمـنظمات بجامعـة رايـت سـتيت وشغلت من قبل أدوارًا منهـا مـدير القيـادة والـتعلم والتقيـيم في OrgSync، Inc. ومـدير بـرامج القيـادة في جامعة أريزونا.

5

يتطلب تحديد الاستخدام المناسب لتقييم القيادة الطلابيـة أو متعـددة المسـتويات دراسة متأنية لأهداف البرنـامج ومـوارده. يستكشـف هـذا الفصـل الأبعـاد الكميـة لتقييم القيادة.

تقييم القيادة باستخدام أدوات التقييم القومية

Sharra Hynes

إذا كان تقييم القيادة فقط سهلاً مثل تحضير الحلـوى المفضـلة لـديك: صـب المكونـات عاليـة الجودة المقاسة بعناية في وعاء، وتمزج مـع الاتسـاق المرغـوب فيـه، والخبـز لوقـت معـين في درجـة الحرارة المناسبة، واختبار تذوق لتحقيق الهدف النهائي المتمثـل في الحصـول عـلي الحلـوى اللذيـذة. لسوء الحظ، فإن عملية تطوير وقياس القيادة ليست بسيطة أو معادلة مثل تجربة الخبز. يمكن أن يكون تقييم تعلم الطلاب بشكل عام عملية صعبة للغاية، ولكن إضافة عنصر تطوير القيادة يجعل التقييم أكثر صعوبة. ومع ذلك، يمكننا أن نتفهم أن تقييم القيـادة الطلابيـة قـد يكـون أمـرًا صـعبًا، ولكنه ليس مستحيلًا.

يستكشف هذا الفصل التحديات والفرص التـي يـتم توفيرهـا للحـرم الجـامعي عنـدما يتابعون المشاركة في مبادرة تقييم قومية أو متعددة المجالات لتقييم تطور قيـادة الطـلاب. تشمل الموضوعات التي يتم تناولهـا اسـتخدام المسـوحات القوميـة وتقيـيم تنميـة قـدرات الطلاب؛ ثانياً، نظرة عامة محددة على طالب القيـادة متعـدد المؤسسـات (MSL) كمحاولـة ناجحــة لبنــاء مجموعــة بيانــات قوميــة ؛ وثالثــا، مراجعــة الطــرق التــي تــم بهــا

استخدام البيانات في الجامعات المشاركة. رابعا، سيتم تقديم مجموعة من التوصيات والاعتبارات لمنسقي و تطوير البرامج ومطوري البرامج أثناء وضعهم خطط للمشاركة في التقييمات القومية أو المحلية. كانت هناك رغبة لتوضيح فهم القيادة بشكل عام ، حتى قبل محاولة تقييمها. قال وارن بينيس، عالم بارز في دراسة القيادة، إنه من بين جميع المناطق الضبابية والارتباكية في علم النفس الاجتماعي، لا شك أن نظرية القيادة تتنافس على الترشح الأعلى. ومن المثير للسخرية أن الأمر قد يكون مكتوبًا وغير معروف عن القيادة أكثر من أي موضوع آخر في العلوم السلوكية. دائمًا، يبدو أن مفهوم القيادة لا يزال مستحيلًا أو يظهر في شكل آخر لتخويفنا مرة أخرى بشحوبها وتعقيدها. (كونجر وبنجامين، 1999، ص 15)

وضع القادة التربويون باستمرار تطوير خصائص القيادة كنتيجة مركزية أو مكون لمعظم مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة وفي جميع أنحاء العالم. جميع المؤسسات التعليمية لها دور مهم في الاستمرار في توضيح وتفسير نظرية القيادة والممارسة لها .

العائد على الاستثمار:

تحاول مؤسسات التعليم العالي تحديد وسائل فعالة لتقييم القيادة الطلابية لعقود من الزمان، خاصة وأن القيادة أصبحت أكثر تركيزا واهتمامًا بالطلاب وأصبحت الدعوات القومية والدولية لقادة أكثر فاعلية أوضح وأعلى صوتًا (Zimmerman-Oster) وبوركهارت، 1999. تستثمر المؤسسات الوقت والطاقة في عملية تطوير القيادة الطلابية ويرغب الكثيرون في معرفة ما إذا كانت استثماراتهم جديرة بالاهتمام. بالنسبة لبعض المدارس، تعتبر القيادة عنصرا أساسيا في مهمتهم. على سبيل المثال، أقامت جامعة دريكسل في فيلادلفيا سمعة طيبة في برنامج التعليم التعاوني الذي يركز على تنمية المهارات القيادية كنتيجة رئيسية لتأكيدها على التعلم التجريبي. يحصل الطلاب على ائتمان أكاديمي أثناء الحصول على خبرة عمل في مجالهم المختار. ما يقرب من 91 ٪ من طلاب Drexel يشاركون في التعاونية. بالإضافة إلى التركيز على الخبرات

التعاونية، لدى Drexel مجموعة من القيم المشتركة التي تم الاهتمام بها منها: التعاريف المتعلقة بنزاهة القيادة، والابتكار، وفهم الاختلافات، والتميز عبر مواقف تجريبية يمر بها الطلاب (جامعة Drexel) التركيز على تطوير القادة ليس فريدًا لمؤسسات التعليم العالي لمدة 4 سنوات، ولكن يمكن العثور عليه أيضًا في بيئات الكلية لمدة عامين وكذلك في بعض البرامج التحضيرية للمدارس الثانوية أو في الكلية. على سبيل المثال، في مدارس شارلوت مكلنبورغ ، تقوم أكاديمية القيادة العسكرية في ماري جي. ديفيس في شارلوت بولاية نورث كارولينا بتدريس وتدريب ما يقرب من 400 من طلاب المدارس المتوسطة والثانوية في مهارات القيادة كعنصر أساسي في تجربتهم التعليمية. في هيريتيج هول، إحدى المدارس الخاصة في إدموند، أوكلاهوما، تروي مؤسسة K-12 أنهم "يعدون فناني الأداء وصانعي السياسات وقادة الأعمال في المستقبل، ويتم إعدادهم لتشكيل مصائرهم وتشكيل العالم من حولهم "(قاعة التراث، العدد 3، الفقرة 3).

باستمرار تعليم وتدريب أعضائها في مبادئ القيادة الأساسية. على سبيل المثال، لدى خفر السواحل الأمريكي مجموعة مكونة من 28 مجموعة من القيادة في أربع فئات هي : إدارة الذات، قيادة الآخرين، الأداء والتغيير، وتقود خفر السواحل الأمريكي ويؤمن، بالتواصل الفعال، بناء الفريق، واحترام الآخرين. ربما يمكن العثور على نفس المجموعة من القيم الأساسية في العديد من المنظمات الأخرى العامة والخاصة والتعليم وغير المهني. مرة أخرى، لا تعد الرغبة في تطوير القادة بفعالية مسعىً جديدًا أو فريدًا. وهذا يجعل عملية التقييم أكثر أهمية لأن الوقت والطاقة ليست مجانية لأي مؤسسة.

تقييم القيادة :

في إعداد التعليم الثانوي والعالي، منحت أدوات مثل تحدي القيادة الطلابية (Kouzes & Posner، 2014) لممارسي القيادة طريقة لالتقاط سلوكيات القيادة الفردية من خلال البيانات المبلغ عنها ذاتيا وردود الفعل على 360 درجة من الزملاء والمقيمين الآخرين. على الرغم من أن هذه الأداة وغيرها من مقاييس القيادة الفردية

قائمة على أساس عقود من البحث، إلا أن هناك عيوبًا: لا يمكن مقارنة النتائج الفردية بسهولة عبر الحرم الجامعي أو عبر نوع من المؤسسات التعليمية. على سبيل المثال، إذا أراد المعلمون داخل النظام المدرسي معرفة كيف يقارنون طلابهم بالطلاب في مؤسسة تعليمية أخرى، فسيتعين عليهم بناء علاقة تعاونية مع تلك المؤسسة الأخرى وسيجدون وسيلة لتجميع البيانات من أجل أن يتمكنوا من استخلاص النتائج. حول مقارنات الطلاب أو البرامج. و على الرغم من أن لك شيء مثمر إلا إنه يستهلك بعض الوقت والموارد، ومن يدري ما إذا كان الزملاء في المدرسة الأخرى سيشاركون في الاهتمام بقياس النتائج ومقارنتها. هناك جدل في بعض الدوائر حول ما إذا كانت مجموعات البيانات المحلية أو القومية أكثر فائدة في صنع تحسينات البرنامج والتغييرات. كشفت دراسة من عام 2006 إلي عام 2008 في مؤسسة تعليمية واحدة جانب واحد من النقاش. في دراسة أجراها بوسنر وكروفورد ودنيستون ستيوارت (2015) في مؤسسة كندية للتعليم العالي، شارك أكثر من 2500 طالب. على الرغم من أن هذه المؤسسة التعليمية مفيدة جدًا وربما تعميمها على بعض مؤسسات التعليم العالي الأخرى، إلا أنه كانت هناك قيود واضحة على الدراسة نظرًا لمعايير القبول العالية للمؤسسة والمستويات القوية لمشاركة الطلاب التي أحيانا لا نجدها دائمًا في المؤسسات الأخرى (Posner et آل، 2015). و يعتبر البعض مجموعات البيانات والتدابير القومية أكثر فاعلية في تقييم قيادة الطلاب ورؤية التأثير الطولي للبرامج والخدمات لأن استجابات الطلاب من مؤسسة تعليمية واحدة يمكن مقارنتها بالبيانات المعيارية على المستوى القومي.

ظهور المسوحات القومية :

تطور استبيان طالبي برنامج المعهد للبحوث التعاونية المؤسسية (CIRP) ليشمل مجموعة قوية من الدراسات الاستقصائية والدراسات التي تجمع البيانات حول من هم الطلاب، وكيف يتعلمون، وما الذي تفعله المؤسسات التعليمية لتحقيق ذلك التعلم. يبحث الاستقصاء القومي لمشاركة الطلاب (NSSE، n.d.) والاستطلاعات ذات

الصلة الوقت الذي وضعه الطلاب في تجربتهم الجماعية ومكاسبهم الناتجة. وصل اتجاه التقييم القومي أيضًا إلى كليات المجتمع مع ظهور استبيان كلية المجتمع لمشاركة الطلاب CC-SSE، ، الذي تم إطلاقه في عام 2001 كجزء من برنامج القيادة في كلية المجتمع بجامعة تكساس في أوستن. التقدم التكنولوجي والوصول إلى أدوات المسح الإلكتروني، استمر انتشار التقييمات وربما جعل نتائج التقييم أكثر قيمة وقابلة للاستخدام بسبب ارتفاع معدلات الاستجابة المتصورة. ومع ذلك، فإن تكاثر التقييمات الإلكترونية يمكن أن يخلق مشكلة عكسية حيث لا يجيب الطلاب عنها كثيرًا بسبب دعوتهم بشكل متكرر للرد على الاستطلاعات، وهي ظاهرة تسمى بإجهاض الدراسات الاستقصائية.

لم تكن الاستطلاعات القومية لقياس تطور القيادة الطلابية كما هي على الرغم من أن البرامج التي تم تنفيذها قد أسهمت في إعادة تأهيل وفعالية برامج القيادة وتطوير المناهج. لم تتضمن الأمثلة الأخرى للدراسات القومية البيانات المجمعة على مستوى المؤسسة، بل كانت مدفوعة من قبل ناشري أدوات القيادة مثل استبيان القيادة متعدد العوامل وأدوات تطوير الشخصية مثل Antonakis Finder Strengths Clifton، Avolio، Sivasubramaniam &، 2003 ؛ سوريا، روبرتس، ورينهارد، 2015.

و على الرغم من أن هذه الدراسات قد ساهمت في فهم نظريات ونماذج معينة، إلا أنها لا تتناسب بسهولة مع الاستخدام والتأثير المؤسسيين. فمن الطبيعي أن تسعى المؤسسات إلى قياس أدائها (وأداء طلابها) مقارنة بمؤسسات التعليم العالي الأخرى .و ترغب المؤسسات أيضًا في رؤية النمو والتقدم في تطوير طلابها وكذلك في فعالية برامجهم. هذه الرغبة تجعل النتائج الطولية جذابة للغاية للمؤسسات الفردية. يدعم تطوير مقياس مشترك لنتائج قيادة الطلاب إطار عمل مشترك للبرمجة والاستراتيجيات الناجحة لتطوير قادة الطلاب. من الشائع أيضًا أن تكون أي مؤسسة مهتمة بمقارنة قادة الطلاب بمجموع الطلاب بصفة عامة لتحديد ما إذا كان التدريب والتوجيه

وتجربة القيادة الطلابية في حرم جامعي معين لـه علاقـة مبـاشرة بـأعلى مسـتوى درجـة مـن نتـائج القيادة. حتى مع التركيز الواضح على التقييم الطولي أو المقارنة مع باقي السكان، يمكن القـول بـأن هناك علاقة متأصلة بين النظرية والتطبيق. حيث لا يرى الممارسون دائمًـا قيمـة البحـث (أو لـديهم وقت لهضمه)، في حين أن الباحثين قد يرون الممارسة دون نظرية تأسيسية على أنها غـير مفيـدة. في خضم هذا الأمر، يتعلم الطلاب، بوعي أو بغير وعي، أسس القيادة، وفي الوقت نفسه، يطبقون هذه النظريات عـلى الممارسـة. يريـد الطـلاب ببسـاطة أن يقـودوا إلى أن يصـبحوا أفضـل بشـكل فـردي وجماعي في عملية التأثير على الآخرين لتحقيق غرض ما. عندما تساعد الأدوات والتقيـيم عـلى سـد هذه الفجوات، يفوز الجميع (Fook، 2001).

الدراسة المتعددة المؤسسات للقيادة :

الدراسة متعددة المؤسسات للقيادة (MSL) هي عبارة عن برنامج بحـث دولي يركـز عـلى فهـم تأثيرات التعليم العالي في تشكيل القدرة القيادية المسـؤولة اجتماعيًـا والنتـائج الأخـرى ذات الصـلة بالزعيم (www.leadershipstudy.net). بـدأت في عـام 2006 بتكـرار أولي تضـمن ردودًا مـن 60.000 مشارك عبر مجموعـة متنوعـة مـن 52 مؤسسـة للتعلـيم العـالي في الولايـات المتحـدة. تـم تصـميم استبيان تم تنفيذه (msl) عبر الإنترنت من قبل فريق بحث من جامعة ماريلانـد بقيـادة سـوزان ر. كوميفيس وجون دوغان. أصبح دوجان منذ ذلك الوقت الباحـث الـرئيسي في البحـث، ويشرف الآن فريق البحث الذي جمعه في جامعة لويولا في شيكاغو على الدراسة، بما في ذلك البيانات والتحليلات وإعداد التقارير نيابة عن المؤسسات المشاركة. قاد هذه الدراسة باحث رئـيسي مشـارك هـو، جـولي أوين، من جامعة جورج ماسون.

لقـد تكـررت دراسـة برنـامج MSL. في سـنوات لاحقـة هـي 2009 و 2010 و 2011 و 2012 و 2015. في عـام 2009، أصـبحت دراسـة برنـامج MSL دراسـة دوليـة مـع إدراج كنـدا والمكسـيك، وتوسـعت أكـثر في السـياقات الدوليـة في عـام 2011 عنـدما تـم

إضافة المؤسسات في منطقة البحر الكاريبي . لقد تمت ترجمة الاستطلاع إلى اللغة الإسبانية وتم إجراء تعديلات ثقافية في كندا والمكسيك. و تعمل الدراسة في الوقت الحالي على دورة مدتها ثلاث سنوات تتيح للحرم الجامعي الوقت لإجراء تحليل أكثر شمولية ودمج العناصر في الممارسة. "حتى الآن، حدث جمع البيانات في أكثر من 250 مؤسسة تضم أكثر من 300000 طالب مشارك" (دراسة متعددة المؤسسات للقيادة، العدد 3، الفقرة 3). و في عام 2015، تم جمع أحدث البيانات مع مشاركين من 100 مؤسسة مختلفة من مؤسسات التعليم العالي. عندما سئل عن التحول إلى دورة مدتها 3 سنوات، شدد دوغان على أن الأساس المنطقي لاتخاذ القرار كان محاولة لتحسين الإشراف على البيانات ودعم الجامعات على نحو فعال الذين يفسرون معنى البيانات الخاصة ببرامجهم (J. Dugan)، التواصل الشخصي، 4 سبتمبر 2015).

في المنهج السابق للمسح السنوي، قد لا تتاح للحرم الجامعي المشاركة أبدًا فرصة للنشر والإبلاغ بشكل فعال عن نتائج مشاركتها إلى أصحاب المصلحة المعنيين في جميع أنحاء الحرم الجامعي. قد لا يكون لديهم فرصة لاختبار التغييرات في البرنامج لأي نوع من التأثير طويل المدى. توفر بيانات دراسة برنامج MSL مقارنات بين الحرم الجامعي الفردي ومجموعة البيانات القومية والمؤسسات الأخرى من نفس النوع والمجموعات الأخرى التي توفر إمكانيات مرجعية غنية.

كان جوهر دراسة برنامج MSL هو تكييف أداة تم استخدامها لقياس قيم نموذج التغيير الاجتماعي لتطوير القيادة (HERI) (SCM، 1996). و يتعامل هذا النموذج مع القيادة كعملية هادفة وتعاونية قائمة على القيم تؤدي إلى تغيير اجتماعي إيجابي (Komives & Wagner، & Associates، 2012، p. xii). و تقدم SCM ثلاث مجموعات:1- القيم الفردية (الوعي الذاتي، التطابق، والالتزام)، 2- قيم المجموعة (التعاون، الغرض المشترك، والجدل مع الكياسة)، 3- والقيم المجتمعية / المجتمعية (المواطنة). و هناك العديد من يمكنك الرجوع إليها الموارد لفهم هذا النموذج (معهد

بحوث التعليم العالي، 1996؛ Komives، Wagner، و Associates، 2009). أنشأ (1998) Tyree . و كان أول مقياس لقياس قيم نموذج SCM، يسمى مقياس القيادة المسؤولة اجتماعيًا (SRLS). وقامت دراسة برنامج MSL الأول بتكييف هذا المقياس ليكون أقصر وأكثر شهرة. في حين أن تطبيق دراسة برنامج MSL لعام 2006 نموذج SCM كان الإصدار الرئيسي، أما الإصدارات دراسة الحالية من دراسة برنامج MSL تتضمن قاعدة للتقييم تكون أكثر ارتباطًا بالنتائج القيادية والكلية الأخرى. تتراوح هذه العناصر من القيادة الترابطية والقيادة الأصيلة إلى القيادة الخدمية (Avolio & Gardner، 2005؛ Brower، Schooman، Tan &، 2000؛ Greenleaf & Spears، 2002)، وكذلك مفاهيم مثل القيادة الذاتية. بالإضافة إلى زيادة صلاحية القياس النفسي في دراسة برنامج MSL، فإن إدراج نماذج القيادة الأخرى هذه جعل المشاركة في دراسة برنامج MSL أكثر تجربة جذابة لقاعدة أوسع من حرم الجامعات. على سبيل المثال، كان أحد الأسئلة التي غالباً ما تطرح على الباحثين في التكرارات المبكرة للأداة تتعلق بالمحاذاة لـ نموذج SCM. واجهت بعض الحرم الجامعي صعوبة في رؤية فائدة التقييم إذا نموذج SCM".

كيف يمكن أن يكون التقييم قد ساعدهم إذا تبنى حرمهم الجامعي نظرية مختلفة ؟ سمح جعل برنامج MSL أكثر شمولاً في تصميمه وقياسه لمزيد من الجامعات لمعرفة كيف يمكن للمشاركة أن تستفيد من برامجها وفرص تطوير القيادة للطلاب. وقد استخدمت جميع دورات برنامج MSL المكونات التالية : (المدخلات، والبيئة، والنتائج) الإطار. لقد أوضحت نظرية مشاركة الطلاب في Astin لعام 1985 أن "مدخلات" الطلاب قد تشمل التركيبة السكانية وخلفياتهم وخبراتهم السابقة. وتشمل تدابير البيئة في الحرم الجامعي مجموعة من العناصر التي تساهم في تجربة "في الكلية". وتغطي النتائج الخصائص والمعرفة والمواقف والمعتقدات التي يتركها الطلاب عند التخرج. وفهْم هذا الإطار المفاهيمي مهم للحرم الجامعي أو المنظمات التي ترغب

في الالتزام بتقييم وقياس تنمية القيادة. لا يمكن للمرء أن يقدم استنتاجات سببية حول تأثير تـدخل أو برنامج معين للقيادة دون فهم الأسـاس الـذي بـدأ بـه المشـاركون في البرنـامج أو التجربـة. نظـرًا لوجود نقطة واحدة لجمع البيانات في نموذج SCM، كان أحد التعديلات في تصميم IEO هو مطالبة الطلاب بالعودة مرة أخرى في عامهم في سنة التخرج إلى المدرسة الثانوية كشكل من أشكال الاختبار البعدي. لمزيد من المعلومات يمكن الرجوع إلى الموقع الإلكتروني التالي study.net.

استخدام البيانات: ربما يكـون أحـد أكثر جوانـب المشـاركة صعوبة في الدراسـة القوميـة هـو الإشراف على الاستخدام الفعال و الإعلام عنها في الحـرم الجـامعي أو داخـل المنظمـة. تـقضي بعـض المؤسسات الكثير من الوقت في جمع البيانات وضمان حجم العينـة المناسـب بحيـث تفقـد قـدرتها على الاستخدام الفعلي للنتائج. قامت بعض الجامعات بجمع البيانات ولـديها نوايـا رائعـة للسـماح بالإعلام عن البيانات و عن الممارسات. ومع ذلك، إما بسبب نقص المعرفـة والمهـارات التحليليـة، أو بسبب تغييرات العاملين والرقابة، ربما تم ببساطة الإعلام عن. هناك قيد آخر على الاستخدام الفعال للبيانات وهو احتمال عدم وجود قبول مشترك بين المنظمات لعملية تفسير معنى النتائج لمجموعـة معينة من السكان. على سبيل المثال، قد يكون للحرم الجامعي تطوير للقيـادة يهـتم بشـكل خـاص بالمشاركة في برنامج MSL. قد يدفع هـذا القسـم الـدعم المبـدئي لمشـاركة الحـرم الجـامعي وتنفيـذ عملية جمع البيانات (جمع المعلومات لدعوات المشاركين، وبنـاء الحـماس لـدى الطـلاب مـن أجـل العملية، وتسويق العملية إلى الحرم الجامعي ككل، وإرسال رسائل تذكيرية للطلاب لإكمالها المسـح، وما إلى ذلك). عندما يحين الوقت لتلقي التقرير أو النتائج، ربما تكون جهات اتصال الحرم الجامعي قد انتقلت إلى مسؤوليات الحـرم الجـامعي الأخـرى ذات الصـلة وقـد لا يكـون لهـا نفـس مسـتوى الالتزام بجعل النتائج ذات مغزى والسماح للنتائج.

أيضًـا، قـد يكـون لـدى بعـض الجامعـات هنـاك تصـور بـأن النتـائج يجـب أن تكـون أكـثر

مواتاة. على الرغم من وجود أمثلة على أوجه القصور في استخدام النتائج والنتائج من برنـامج MSL أو أي مشاركة استقصائية قومية، فإن أمثلة التحليل الناجح ومشاركة البيانات تفوق بكثير الحـالات المقابلة. تشارك كلية Brockport، جامعة ولاية نيويورك، في برنـامج MSL منـذ عـام 2010. وأظهـرت نتائجها الأولية أن سلسلة من الممارسات عالية التأثير ساهمت بشكل كبـير في تطـوير القيـادة أكـثر من التجارب الأخرى في الحرم الجامعي. وأصبح بمقدور مـمارسي تنميـة المهـارات القياديـة في كليـة بروكبورت (الموصوفة في الفصل الثـاني) الآن التركيـز عـلى الميزانيـة والـبرامج التـي تركـز عـلى هـذه الموضوعات، مما يجعل خدمة المجتمع، والتـدريب الـداخلي، والتوجيـه، ومـؤتمرات القيـادة محـور تركيزًا أكبر لخبرات تطوير القيادة من أجل الطلاب. سمحت مثل هذه المواصفات حقًـا لهـذا الحـرم الجامعي باتخاذ قرارات تستند إلى الأدلة وسيكون بمقدورهم تتبع أثر التغييرات التـي تحـدث عـلي البرنامج من خلال التكرارات المستقبلية لبرنامج MSL.

مثال آخر على استخدام هذا الحرم الجامعي للبيانات كان مـن خـلال دراسـاتهم التـي أجريـت عام 2012 والتي أظهرت ارتفاع معدل الفعالية لبرنامج معين لتطـوير القيـادة. يعـد هـذا البرنـامج، استنادًا إلى هذه الأهداف، واحدًا من 19 هدفًا للكلية مبينة في الخطة الاستراتيجية لها. ومن المؤكـد أن الأدلة المكتسبة في برنامج MSL ساهمت في هذا التضمين (Dugan & Correia، 2014). و تغطـي النتائج الخاصة بهذا البرنامج الخصائص والمعرفة والمواقف والمعتقـدات التـي يتركهـا الطـلاب عنـد التخرج. فهم هذا الإطار المفاهيمي مهم للحرم الجامعي أو المنظمات التي ترغب في الالتزام بتقييم وقياس تنمية القيادة.

لا يمكن للمرء أن يقدم استنتاجات سببية حول تأثير برنامج معـين للقيـادة دون فهـم الأساس الذي بدأ به المشاركين في البرنـامج أو التجربـة. نظـرًا لوجـود نقطـة واحـدة لجمـع البيانـات في SCM، كـان أحـد التعـديلات في تصـميم IEO هـو مطالبـة الطـلاب بـالعودة

مرة أخرى في سنة التخرج إلى المدرسة الثانوية كشكل من أشكال الاختبار القبلي. لمزيد من المعلومات هذا الموضوع (Rohs، 2002) والأبعاد الأخرى لبرنامج MSL، راجع الموقع التالي study.net.information حول كيفية صياغة بيانات برنامج MSL و التي يمكن العثور على برامج القيادة الخاصة بهم في الفصل الثاني.

في تكرارات برنامج MSL الحديثة، أدرك فريق البحث تحدي الاستخدام الفعال والموارد المعدة لمساعدة منسقي الحرم الجامعي على تفسير نتائجهم بشكل أكثر فاعلية وفعالية من خلال استخدام ملحق قوي. يتم مشاركة النتائج بطريقة تسمح لمنسقي الحرم الجامعي بتفسير مقاييس الحرم الجامعي الخاصة بهم مقابل البيانات القومية وإذا كانوا مشاركين في برنامج MSL، فقد يتمكنون أيضًا من رؤية نظرة شبه طولية على بياناتهم عبر سنوات من المشاركة. تعمل هذه العملية على النحو التالي: بمجرد جمع البيانات من الحرم الفردي، يتم تجميعها مع البيانات من الجامعات المشاركة الأخرى لإنشاء مجموعة البيانات القومية. يتم تحليل مجموعة البيانات القومية هذه للمواضيع والعناصر ذات الأهمية والقيمة الخاصة (محددة لتلك الدورة من برنامج MSL).

ثم يتلقى الحرم الجامعي المشارك تقريرًا مؤسسيًا، ويتم إعطاء رابطات اتصال الحرم الجامعي تعليمات خطوة بخطوة لبناء تقارير المقارنة الخاصة بهم الموجودة في المستند الملحق. كمثال، في دورة 2012 من برنامج MSL، تم تحديد أربعة ممارسات عالية التأثير في تطوير القيادة الطلابية؛ المحادثات الاجتماعية والثقافية مع الأقران، وعلاقات التوجيه، وخدمة المجتمع، والعضوية في المنظمات خارج الحرم الجامعي (دوغان وكوريا، 2014). تم توفير البيانات من مجموعة البيانات القومية للولايات المتحدة وتم تجهيز جهات الاتصال لبناء الحرم الجامعي الخاص بهم لتحديد مدى جودة طلابهم مقارنة بالبيانات القومية.

لا تُرى قيمة بيانات المقارنة، ومجالات التركيز، والنتائج المباشرة للدراسة إلا عندما يستغرق الحرم الجامعي وقتًا لوضع خطة قابلة للتنفيذ مع خطوات محددة ومقاييس

النجاح. يتم تقديم الأسئلة العاجلة لتحفيز التشاور والمداولات إلى جهات الاتصال في الحرم الجامعي بحيث يمكن أن يكون لديهم توجيه في تحديد معنى البيانات. E. Meents DeCaigny، نائب رئيس جامعة ديبول للتخطيط والعمليات والتقييم، أشار إلى أن حرمهم الجامعي قد استخدم مواد برنامج MSL للمساعدة في الإبلاغ عن التغييرات البرنامجية لتدريبهم على تطوير القيادة الطلابية (التواصل الشخصي، 14 سبتمبر 2015). لقد كانوا محظوظين للمشاركة في كل دراسة برنامج MSL منذ إطلاق 2006. اعتمد DePaul نموذج التغيير الاجتماعي لتطوير القيادة في عام 2005، لذلك كان التوافق مع التكرار الأول لبرنامج MSL أمرًا طبيعيًا. مع أحدث البيانات، تدرس ديبول تحولًا في نهجها لتدريب قادة المناصب. لقد راجعوا بنجاح بيانات برنامج MSL مع بيانات مؤسسية أخرى لإبلاغ هذه الممارسات والقرارات. كما هو موضح في الفصل 7، لدى جامعة مينيسوتا خطة متطورة لاستخدام برنامج MSL. أحد أكثر الموارد قيمة التي أنشأها فريق بحث برنامج MSL هو تقرير البصيرة. هو مكتوب مع الجمهور العام لمعلمي القيادة في الاعتبار، وليس فقط الجامعات المشاركة. على الرغم من أن التقرير مخصص للتعليم العالي، إلا أن المحتوى والفلسفة الواردة في التقرير قد يكونان مفيدين في إعلام ممارسات القيادة في معظم الظروف. فيما يتعلق بتقرير البصيرة، "الغرض هو تجميع نتائج الدراسة و "البحث لأسفل" بتعمق أكبر في تحديد "التأثيرات على تنفيذ برنامج القيادة" (Dugan & Correia، 2014، ص 4). يمكن الوصول إلى هذا التقرير سهل الاستخدام والبصري حتى لأولئك الذين "لا يمارسون القيادة" بدوام كامل. يتم تضمين التعاريف التشغيلية بحيث يمكن لكل قارئ إنشاء فهم للمصطلحات والمفاهيم الأساسية المدرجة في التقرير. هناك تركيز على كيفية تقديم برامج القيادة وليس ما يقرب من الكثير من التركيز على بالضبط ما في البرنامج. ينبغي أن يساعد ذلك في جعل نتائج التقرير أكثر قابلية للاستخدام حيث إن الجامعات، بغض النظر عن الحجم أو النوع، لها بعض التأثير في تنفيذ البرامج وتصميمها.

التوصيات والاعتبارات:

عندما تقرر المنظمات أنها ترغب في المشاركة في دراسة قومية من نوع ما، إما برنامج MSL أو شيء مشابه، يتعين عليها التفكير في عدة خطوات. أولاً وقبل كل شيء، حدد قدرة العاملين على رؤية العملية من البداية إلى البداية. ما هو مستوى التزام الممارس ومستوى الحرم الجامعي لاستخدام نتائج المشاركة بصرف النظر عن العلاقة الإيجابية أو السلبية مع البرامج والخدمات الحالية؟ النظر في الآثار المترتبة على الحرم الجامعي إذا أثبتت المشاركة واللقاءات اللاحقة أن الحرم الجامعي يفتقد مكونًا نظريًا رئيسيًا في البرامج الحالية. ما هو الالتزام بتعديل البرامج لدمج الأفكار والمفاهيم الجديدة من أجل تقديم خدمة أفضل للطلاب؟ قد تكون الإجابة الأولية "جيدة، بالطبع"، لكن ضع في اعتبارك مقدار الوقت وقد يكون لدى موظفي الاستثمار وغيرهم في تلك البرامج الحالية. هل سيكون هناك استعداد للتغيير؟ من الأسهل في كثير من الأحيان أن نقول إن التغيير مرحب به وغالبًا ما يكون أكثر صعوبة عندما تصبح خيارات التغيير حقيقة. بالإضافة إلى الأسئلة حول مستوى التزام العاملين، من المهم التركيز على من هم الزملاء في جميع أنحاء الحرم الجامعي الذين قد يكونون مشاركين في دراسة قومية أو منتقدين محتملين لمثل هذا القرار.

قد يقرر منسق التقييم تجنب النقاد والمحاذاة مع المؤيدين، ولكن يمكن أن يوفر النقاد فرصة تعليمية عظيمة. في بعض الأحيان نتعلم أكثر من النقاد لأنهم يقدمون أدلة قوية وأساس منطقي ليكونوا مستعدين للرد على الترددات أو الانتقادات. هل تدعم المؤسسة وأصحاب المصلحة تقييم القيادة (قاعدة المعرفة، والوقت، والدعم الإشرافي، والتوافق بين المنظمات لاستخدام النتائج)؟

منذ عام 2009، شاركت جامعة بريغهام يونغ هاواي في برنامج MSL. من الواضح أن المشاركة المؤسسية قوية حيث تضع المؤسسة معلومات حول مشاركتها في برنامج MSL على موقع الويب الخاص بالبحوث المؤسسية وسط إدراجها في الدراسات

الاستقصائية والدراسات. لا يوجد هذا الموقع في موقع خدمات الطلاب، لـذلك فـإن الشراء المؤسـسي في الرسالة مفهوم بشكل واضح. أيضًا، قام الحرم الجامعي بإجراء تحليل مقـارن للنتـائج بـين عـامي 2009 و 2012 ووجد مكاسب إيجابية في كل فئة من فئات القيادة التي تم قياسها. كـما أن لـديهم تركيزًا أضيق على تغييراتهم البرنامجية استنادًا إلى نتائج المشاركة المتكـررة في المسـح. لم تكـن هـذه التغييرات والتعديلات ممكنة بدون مشاركة القادة الرئيسيين في جميع أنحاء الحرم الجامعي. أيضًـا، فإن ثقافة الأدلة التي يتم بناؤها ستخدم في النهاية خدمات الطـلاب والوحـدات الأخـرى في جميـع أنحاء الحرم الجامعي عند إجراء مراجعات الاعتماد في المستقبل. أخيرًا، فكر جيـدًا في المـوارد الماليـة لأن المشاركة في دراسة قومية من أي نوع ليست مجانية. ما هي سعة النطاق التـي لـدى المؤسسـة والقسم لدعم المشاركة، وما هي البرامج و / أو الخدمات الأخرى التي قد تحتاج إلى إزالتها للسـماح بمشاركة الحرم الجامعي؟ كلفت المشـاركة في دراسـة برنـامج MSL لعـام 2015 حـوالي 3750 دولارًا أمريكيًا وعلى الرغم من توفير 10000 دولار من أموال المساعدة من فريق البحث، فإن العديد مـن 100 جامعة مشاركة دفعت الرسوم بالكامل. بالنسبة إلى جامعة كبـيرة، قـد لا تكـون هـذه الرسـوم ساحقة أو غير مطبقة، ولكن بالنسبة للمدرسة الأصغر، قد يكون هـذا المبلـغ ميزانيـة برمجـة لعـام كامل. نظرًا لأن مجموعة بيانات برنامج MSL تشـتمل عـلى العديـد مـن المتغـيرات الأخـرى المثـيرة للاهتمام حول تجربة الطـلاب، فقـد يسـتفيد الموظفـون الأذكيـاء مـن الـدعم البحثـي المؤسـسي أو الفعالية لأنهم قد يهتمون باستخدام هذه النتائج أيضًا، وخاصة تلك الأجزاء من الدراسـة. لا تـرتبط مباشرة بتطوير القيادة الطلابية. بعد التفكـير في مجموعـة الأسـئلة المقدمـة هنـا، قـد يقـرر الحـرم الجامعي أنه ليس من مصلحتهم المشاركة في برنامج MSL في الوقت الحالي. هذا الاختيار مفهـوم تمامًـا ومقبول تمامًا ولا يجب إصدار أي حكم في أي حـرم جـامعي لإلغـاء الاشـتراك في اسـتبيان قـومي مثـل برنامج MSL. ومع ذلك، لا يزال برنامج MSL بمثابة مورد مفيد بشكل لا يصدق في بناء بـرامج القيـادة

والخدمات في حرم جامعي غير مشارك. في تقرير البصيرة لعام 2012، تم توثيق النتائج لإظهار ظهور ممارسات القيادة الأربعة ذات التأثير العالي لزيادة القيادة المسؤولة اجتماعيًا والمشار إليها مسبقًا. على الرغم من أن هذه التجارب تختلف عبر مجموعة سكانية، إلا أن هذه الموضوعات تبشر بالخير لبناء القدرات القيادية بين الطلاب. كل هذه الممارسات تستحق الدراسة في كل حرم جامعي في جميع أنحاء البلاد. كانت المحادثات الاجتماعية والثقافية أقوى مؤشر تنبؤ بالقدرة القيادية المسؤولة اجتماعيًا (دوغان وكوريا، 2014). يجب على كل حرم جامعي، بغض النظر عن الحجم والنوع والرسالة والموقع، وما إلى ذلك، التفكير في كيفية دمج هذه المحادثات المهمة عبر الاختلاف بشكل منهجي في المناهج الدراسية أو المناهج الدراسية. لا يجب إضافة هذه البرامج ببساطة إلى "تحديد خانة" التضمين، ولكن يجب أن تصبح تعليماً مستداماً ضمن البرامج والدورات التدريبية.

وبالمثل، قد تتشابك الممارسات الأخرى عالية التأثير في الحرم الجامعي للاستفادة من فرص تطوير القيادة بطرق أكثر تأثيرًا. بغض النظر عن اختيار حرم جامعي معين، لا تسمح ببساطة الفرصة للاستفادة من التقييمات القومية بالمرور إما بالمشاركة أو الاستفادة من النتائج المؤسسية المحددة أو الاستفادة من مجموعة كبيرة من البيانات التي يمكن تعميمها على الحرم الجامعي المحدد. تعرف على التقييمات الأخرى (على سبيل المثال، NSSE) التي تسمح للأسئلة المخصصة وإدراج عناصر القيادة في إدارات الاستطلاع تلك. الطلاب يستحقون الأفضل،و يتحمل المعلمون مسؤولية تقديم كل ما هو متاح للطلاب، خاصة الآن بعد توفر المزيد من المعلومات والموارد.

المراجـع

Antonakis, J., Avolio, B., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Leadership Quarterly*, *14*, 261–295.

Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, *16*, 315–338.

Brigham Young University-Hawaii (n.d.). *Multi-Institutional Study of Leadership survey overview*. Retrieved from https://ir.byuh.edu/msl

Brower, H. H., Schoorman, F. D., & Tan, H. H. (2000). A model of relational leadership: The integration of trust and leader–member exchange. *Leadership Quarterly*, *11*, 227–250.

Charlotte-Mecklenburg Schools (n.d.). *Military and global leadership*. Retrieved from http://www.cms.k12.nc.us/cmsdepartments/ci/MagnetPrograms/MagnetThemes/Pages/MilitaryandGlobalLeadership.aspx

Community College Survey of Student Engagement (CCSSE). (n.d.). About CCSSE. Retrieved from http://www.ccsse.org/aboutccsse/aboutccsse.cfm

Conger, J. A., & Benjamin, B. (1999). *Building leaders*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Drexel University (n.d.). *Our shared values*. Retrieved from:

http://www.drexel.edu/strategicPlan/message/values/

Dugan, J. P., & Correia, B. (2014). برنامج MSL *insight report supplement*: *Leadership program delivery*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.

Fook, J. (2001). Linking theory, practice and research. *Critical Social Work*, *2*(1). Retrieved from http://www1.uwindsor.ca/criticalsocialwork/

Greenleaf, R. K., & Spears, L. C. (2002). *Servant leadership*: *A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Mahwah, NJ: Paulist Press.

Heritage Hall (n.d.). *About us*. Retrieved from http://www.heritagehall.com/about[.]

Higher Education Research Institute (HERI). (1996). *A social change model of leadership development*: *Guidebook ver. III*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.

Higher Education Research Institute (n.d.). *Cooperative Institutional Research Program*. Retrieved from http://www.heri.ucla.edu/cirpoverview.php

Komives, S. R., Wagner, W., & Associates. (2012). *Leadership for a better world*: *Understanding the social change model of leadership development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Komives, S. R., Wagner, W., & Associates. (2009). *Leadership for a better world*: *Understanding the social change model of leadership development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2014). *The student leadership challenge*: *Five practices forbecoming an exemplary leader* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Multi-Institutional Study of Leadership. (n.d.). *History*. Retrieved from http://leadershipstudy.net/about

National Survey of Student Engagement (NSSE). (n.d.). *About NSSE*. Retrieved fromhttp://nsse.indiana.edu/html/about.cfm

Posner, B., Crawford, B.,&Denniston-Stewart, R. (2015). A longitudinal study of Canadian student leadership practices. *Journal of Leadership Education*, *14*(2), 161–181.

Rohs, F. R. (2002). Improving the evaluation of leadership programs: Control response shift. *Journal of Leadership Education*, *1*(2), 1–12.

Soria, K., Roberts, J.,&Reinhard, A. (2015). First-year college students' strengths awareness and perceived leadership development. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, *52*(1), 89–103.

Tyree, T. M. (1998). *Designing an instrument to measure socially responsible leadership using the Social Change Model of Leadership Development*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No. 9836493)

U.S. Coast Guard (n.d.). *Coast Guard leadership competencies*. Retrieved from http://www.uscg.mil/leadership/resources/competencies.asp

Zimmerman-Oster, K., & Burkhardt, J. C. (1999). *Leadership in the making*: *Impact and insights from leadership development programs in U.S. colleges and universities*. Battle Creek, MI: Kellogg Foundation Monograph.

شارا هاينز هي المديرة التنفيذية للتعلم التجريبي في قسم شؤون الطلاب بجامعة وسط أوكلاهوما وتدرس نظرية القيادة والإدارة في كل من المستوى الجامعي والدراسات العليا.

6

يقدم هذا الفصل حجة لاستخدام المنهجيات النوعية في تقييم برامج القيادة الطلابية. ومناقشة أطر للممارسة الفعالة.

العربة قبل الحصان؟ تذكر أولوية تجربة الطالب في تعلم الطلاب

Michael Preston, Adam Peck

قد يصعب على البعض تخيل إنه لا يوجد وقت لإجراء تقييم قبل ممارسة أو تطبيق برامج القيادة. ربما يكون أكثر عدلاً أن نقول إنه كان هناك وقت قبل إجراء تقييم دقيق ومكشوف منظم. لم تكن هذه المرة خالية تمامًا من العلاج أو التأمل فيما يتعلق بكيفية معرفة ما إذا كانت البرامج فعالة أو ما إذا كان الطلاب يتعلمون ما هو مطلوب من تجاربهم. لكن سيكون من الآمن القول إن التقييم بالنسبة للكثيرين كان غير رسمي وربما أكثر جودة. على سبيل المثال، قد يلاحظ أحد المعلمين الذين يخططون لمؤتمر القيادة انخفاضًا في الحضور ويسألون الطلاب الذين اعتادوا الحضور عن سبب توقفهم عن القدوم. ومن هذا المنطلق، قد يتعلمون أن المؤتمر أصبح قديمًا وتحتاج إلى إعادة تنشيطه أو ربما يتم عقده في وقت كان فيه الطلاب يتواصلون. أو قد تبدأ محادثة الردهة حول متحدث الليلة السابقة بـ "ما رأيك في المتحدث الليلة الماضية؟" يمكن للطلاب أن يوضحوا ما تعلموه وكيف تحدى بعض معتقداتهم السابقة.

هذا الفصل يمثل تحديًا لإعادة قيمنا التعليمية وإنتاج تقييم محوره الطالب. بمعنى آخر، لا يزال على اختصاصيي التوعية تحديد النتائج والاستراتيجيات المرغوبة لتجربة

القيادة قبل اتخاذ قرار بشأن طريقة التقييم: يجب على الحصان (التجربة) سحب العربة (طريقة التقييم) بدلاً من الاتجاه المعاكس. وبالنسبة لبعض المعلمين، أصبح التقييم مهمة للامتثال للمتطلبات الخارجية. ومع ذلك، يلعب التفكير على نطاق واسع في التقييم، بما في ذلك المنهجيات النوعية، دورًا مهمًا في تحسين البرنامج وتعلم الطلاب.

الطرق النوعية والكمية :

كلما أصبح التقييم منهجيا بشكل متزايد، يتعين على الممارسين أن يقرروا ما إذا كانوا سيستخدمون الأساليب النوعية أو الكمية (أو مزيج من الاثنين). قد يكون لأصحاب المصلحة تفضيلًا لأحدهم أو لآخر. بطبيعة الحال، فإن أي من الطريقتين ستوفر دليلًا مباشرًا على تعلم الطالب. كما ناقش Piatt و Woodruff في الفصل الثاني، يتطلب التقييم المباشر أن يقيس المهنيون ما يعرفه الطلاب أو يستطيعون القيام به نتيجة لنشاط تعليمي معين. على سبيل المثال، عند تقييم تراجع القيادة، يمكن للاختبار القصير المعطى قبل البرنامج وبعده تحديد معرفة جديدة اكتسبها الطالب. يقدم الطلاب بيانات قيمة من خلال الأساليب النوعية مثل المقابلات ومجموعات التركيز والإجراءات.

يمكن أيضًا تقييم تعلم الطلاب من خلال تطبيق نماذج على القطع الأثرية للطالب، والتي عادة ما تعتبر دليلًا مباشرًا. بالإضافة إلى ذلك، تعتبر تصورات الطلاب حول ما يتعلمونه مهمة أيضًا. من خلال قضاء بعض الوقت للاستماع إلى الطلاب وفهم تجاربهم، يكتسب المعلمون نظرة ثاقبة حول ما يتعلمونه، وإلى أي مدى يتعلمون، وكيف يفسرون ما يتعلمونه، وكيف يمكنهم التعبير عن هذا التعلم للآخرين بشكل جيد. من بين العديد من أفراح العمل كمدرس هي أن الأنماط تبرز عندما يكتسب المرء خبرة في المجال. تتحسن قدرة المحترف على اكتشاف هذه الأنواع مع مرور الوقت، ويمكن تطبيق مجموعة من النظريات والموارد والقصص وأسئلة التحقيق على هذه المواقف دون تفكير كثير. في مجال البحث النوعي، يطلق البعض على هذا النوع من القدرة، "الحساسية النظرية" (Strauss & Corbin، 1990، ص 41). اعتبر شتراوس

وكوربن (1990) هذا الأمر "جودة شخصية" تشير إلى "الوعي بالدقائق الدقيقة للمعنى في البيانات" (ص 41). تمتد هذه الحساسية لمعاني تجارب الطلاب الحية إلى المجالات المعرفية والعاطفية. يمكن النظر في التطور الفكري للطلاب والاستجابات العاطفية.

قيمة التقييم النوعي للقيادة :

لقد تم تقييم التقييم النوعي بشكل أقل من اللازم، أو لم يتم نشره في التعليم. قد يكون من الصحيح أيضًا أن يتم جمع البيانات ولكن لا يتم تفسيرها مطلقًا بسبب عدم فهم إجراءات الترميز والتحليل أو الاعتقاد بأن العملية معقدة للغاية أو تستغرق وقتًا طويلاً أو معقدة. بينما يطور الممارسون مهارة في هذا المجال، يمكنهم مشاهدة تجارب التعلم من منظور المتعلم وإنتاج بيانات غنية بالسياق وصفي. ومن المزايا الإضافية أن الباحث لا يزال مفتوحًا للتعلم الذي لم يكن مخططًا له بالضرورة. على عكس الهيكل الصارم في كثير من الأحيان للمناهج الأكاديمية، يمكن أن يكون نوع التعلم التجريبي الموجود في برامج القيادة عالية الجودة مفيدًا للغاية. ليس من الممكن دائمًا التنبؤ بالتعلم بأكمله. غالبًا ما تكون المنهجيات النوعية مدفوعة بالأسئلة المفتوحة التي تسمح لهذا النوع من التطوّر بالظهور. لقد كان التقييم دائمًا جزءًا من تاريخ التعليم وقد نقل المجال مؤخرًا إلى حد ما لتطوير وتقييم نتائج التعلم للبرامج والخدمات.

عزز التعلم المعاد (Keeling، 2004) الدور الراسخ للتعلم التجريبي في تطوير القيادة خارج الفصل الدراسي. تم تشجيع الممارسين على رؤية برامجهم على أنها تجارب تعليمية ذات معنى في حد ذاتها، وليس فقط كمقدمي خدمات حيث يجب حساب عدد المشاركين في مؤتمر القيادة وتقييم رضاهم عن البرنامج. هذا نقل التعلم التجريبي من نهج خارج المناهج الدراسية (شيء إضافي يمكن القيام به خارج أوقات الدرس) إلى المنهجية (بصرف النظر عن التعلم الشامل في الكلية). تداخل هذا الجهد كان الحركة لالتقاط وتقييم تعلم الطلاب. لم تكن المهارات والقدرات اللازمة للقيام بذلك بطريقة

مفيدة بالضرورة في مجموعة المهارات لدى العديد من المعلمين في ذلك الوقت (Schuh & Upcraft، 2001). على الرغم من أن الممارسين ربما تم تدريبهم في برامج الدراسات العليا لإجراء البحوث الكمية، إلا أن التقييم المنهجي (خاصة باستخدام المنهجيات النوعية) لم يكن روتينياً. اقترح غاريت وكامبر (2015)، "حتى العقد الماضي كان التقييم في حرم الجامعات نادرًا وشارك دائمًا في عملية شاقة نظرت إليها على أنها عمل إضافي "(ص 97). شجعت الحاجة إلى تطوير هذه المهارات وكذلك مهارة الإبلاغ عن البيانات للآخرين الكثيرين على تبني ممارسات اجتماعية اجتماعية تقدر البيانات الكمية. وقد يكون تقدم حركات التقييم قد تسبب في وصول عربة التقييم إلى مقدمة تعلم الطلاب للقيادة. في خطر مزج الاستعارات (أو استعارة استعارات أخرى رقيقة جدًا)، خلقت الظاهرة الموصوفة هنا نوعًا من المغالطة في مجال الأحلام (Frankish & Robinson، 1989).

بالنسبة لأولئك الذين ليسوا على دراية بالفيلم، يضطر مزارع في ولاية أيوا إلى بناء ماس البيسبول في ذراعه من أجل جذب أرواح لاعبي البيسبول الميتين بعد فترة طويلة من سماع صوت ثابت مؤلم يتكرر: "إذا قمت ببنائه، فسوف يأتي (فرانكش وروبنسون، 1989). في مجال برامج القيادة، أصبح المكافئ القاسي هو "إذا قمت ببنائه، فسيتعلمون". عندما يهمس هذا الصوت في مجالات التعلم التجريبي، يمكن أن يؤكد بشكل خاطئ أنه حتى بدون تدخل مهني، فإن تعلم الطالب سيحدث بشكل طبيعي وبطرق وفيرة للغاية لا يمكن التقاطها بالكامل. مثال مغالطة "مجال الأحلام" يوضح عدد الذين اقتربوا من برامج القيادة التنموية.

لسنوات، كان النهج للتحقق من حضور الطلاب في عدد معين من البرامج. عندما يستكمل الطلاب العدد المطلوب من الخبرات، سوف يحصلون على رصيد لاستكمال البرنامج. هل يستحق لقب القائد القليل جدًا بحيث يجب التخلي عنه بحرية؟ هذا هو السبب في أن العديد من تكييف عروض القيادة التنموية لضمان والتحقق من أن

الطلاب يكتسبون مهارات وكفاءات معينة قبل اكتمال البرنامج. يضيف هذا النهج القائم على الكفاءة القصدية كما هو موضح في الفصل 4. وكتب (Seemiller and Cook 2014) ، "من خلال تحديد الكفاءات قبل تصميم البرنامج، ثم إنشاء المناهج الدراسية حول تلك الكفاءات، وقياس تعلم وتطور الطلاب، هناك عملية من التنمية المتعمدة في العمل "(ص. السادس عشر). هذا لا يضيف المساءلة فحسب، بل أيضًا، عندما يقترن بجهد منسق لإبلاغ الطلاب بما يتوقع منهم أن يتعلموه ومن ثم مساعدتهم على تتبع ما يتعلمونه، يمكن أن يوفر نموًا إضافيًا للطلاب. غالبًا ما يتجاهل اختصاصيو التوعية الحاجة إلى مساعدة الطلاب على معرفة ما يتوقع منهم تعلمه والتعبير عنه للآخرين.

يمكن أن توفر المعالجة النوعية الهيكلية سياقًا للطلاب للتفكير في نموهم الفردي على طول الأبعاد التي يقدرها البرنامج. كما يمكن أن يوفر للطلاب ممارسة في شرح ما يتعلمونه للآخرين. تسمح الطبيعة التحادثية للمنهجيات النوعية للممارس بالتحقيق والمتابعة والحفر بشكل أعمق والسؤال بطرق لا تسمح بها الطبيعة المنهجية الكمية في كثير من الأحيان. قد لا توفر مناهج التقييم النوعي الأقل ديناميكية، مثل الكتابة الفعالة، سرعة تنسيق مقابلة أو مجموعة تركيز، ولكنها تتطلب من الطلاب التفكير بعمق أكبر حول كيفية تعلمهم ونموهم من نشاط معين. غالبًا ما تتطلب هذه التجارب من الطلاب إظهار المهارات التي يتم قياسها والتي تؤدي إلى دليل مباشر على تعلم الطالب.

تقييم القيادة الطلابية :

في معظم الدراسات البحثية، تقع على عاتق الباحث مسؤولية التحكم في المتغيرات ذات الاهتمام ومعالجتها والتأكد من تقليل تأثير الباحث على النتائج بعناية. على سبيل المثال، يدرك الباحثون ويعملون على تقليل "تأثير الزعرور"، والتي تحدث فيها التغييرات **أو التحسينات في الموضوعات بسبب تدخل الباحث غير المقصود** (Landsberger،

1958). في تقييم التعلم المدفوع بخبرات القيادة الطلابية، يكون للممارسين دور مختلف تمامًا ؛ يتحملون مسؤوليات المبدع والقياس لتعلم الطلاب، مما يجبرهم على التأثير في التغيير الذي يعتزمون قياسه. كما يتحملون مسؤولية جعل نتائج التعلم بارزة ومعترف بها للطلاب. عند استخدام الأساليب النوعية، يمكن توضيح الخطوط الفاصلة بين تجربة التعلم ونشاط التقييم. يمكن مطالبة الطلاب بالتأثير على تجربة التعلم بطرق تساعدهم على تحقيق رؤى جديدة قبل انتهاء التجربة. ربما تم اختلال عربة التقييم وتعلم مهارات القيادة الطلابية لبعض الوقت. قبول هذا الفرضية لا يوحي بضرورة قياس تعلم الطلاب. بدلاً من ذلك، فإنه يشير إلى أنه ينبغي للمهنيين تشجيع زيادة التركيز على خلق نوع من التعلم الذي يأملون في قياسه.

رد الفعل في التعلم :

لكي يتعلم الطلاب، من الضروري أن يُطلب منهم التفكير. في كتاب "إعادة النظر في التفكير (كيلينغ، 2004)"، أوضح المؤلفون حاجة المعلمين إلى معالجة الظروف التي يمكن أن يحدث فيها التعلم التحولي. لقد كتبوا، "من أجل حدوث التعلم التحويلي، يجب على الطلاب الانخراط في معالجة نشطة أو إصلاح على التجربة. النهج التقليدية للتعلم لا تتناول تحديداً هذا التكامل بين المعلومات الخارجية والتأهيل الداخلي "(كيلينغ، 2004، ص 13). إن العلاقة المفقودة بين ما يتعلمونه والإيمان والتفكير وتغيير المواقف التي يمكن تحقيقها تكمن في النموذج النوعي: النشاط الفعال المنظم. اقترح (Boud and Keogh 1985) أن التنظيم المهيكل أساسي للتعلم من التجربة. ومع ذلك، لا يُعرف إلا القليل عن التركيب الأكثر فعالية.

في القسم التالي من هذا الفصل، نوقشت أربعة أشكال من النشاط الفعال: الانتعاش العرضي، الانتعاش الدوري، الانتعاش وراء المعرفي، الانتعاش المعرفي. يتعلق النوع الأول و الثاني في الغالب بموعد وعدد مرات حدوثه. و يتناول النوع الثالث والرابع موضوع أو محور هذا الموضوع ونوع التغيير الذي يمكن أن يدفعه.

ترتبط المعالجة الهيكلية ارتباطًا جوهريًا بالتحقيق النوعي. إنه تعلم جيد وتقييم جيد ويحقق هذين الهدفين بسلاسة وفي وقت واحد. عندما يؤثر الطلاب على تجاربهم، فإنهم يستمدون معانيهم. كما ينتج بيانات قوية وصفية حول ما يتعلمه الطلاب وتأثيره.

إعادة العرضية. يمكن القول إن الحلقة العرضية هي أكثر أنواع النشاط الفعال شيوعًا، وتشير إلى المراجعة التي تتبع تجربة التعلم (رودواي، شيبمان، كولمان، هارتلي، رينولدز، 2009). قد تكون المعالجة العرضية بعض الأسئلة الاستكشافية البسيطة حول التقييم أو المناقشة الموجهة في ختام تمرين بناء الفريق أو تجربة التعلم الأخرى. تساعد هذه المعالجة الطلاب على استخلاص المعنى من تجاربهم أو تقديم معلومات جديدة. على الرغم من أن هذا النوع من الفعالية مفيد في مساعدة الطلاب على اكتشاف تعلم جديد وتأطير خبراتهم لإنتاج التعلم، هناك خطر من أن الإطار الزمني القصير لهذه الأنشطة يمكن أن يتسبب في اختتام العنصر الفعال قبل أن يستوعب كل التأمل المعين. تكون المعالجة العرضية مفيدة عند تطبيقها على البرامج المحددة زمنياً بطبيعتها. في جامعة سنترال فلوريدا (UCF)، يُطلب من الطلاب الذين يشاركون في برنامج الاستراحة البديلة المشاركة في نشاط فعال في نهاية برنامج كل يوم. ويتحدث الطلاب عن أسئلة مثل: "اليوم، تم تقسيم الفريق بين موقعين. هل هناك تجارب ترغب في مشاركتها مع المشاركين الآخرين الذين لم يكونوا معك؟ لماذا؟ "و" بما أنك تعمل مع وقف الجوع الآن، فما هي بعض التحديات التي تواجه حل مشكلة واسعة الانتشار مثل انعدام الأمن الغذائي؟

"وبشكل عام، "كيف يمكنك تطبيق ما تعلمته هنا على UCF وأهدافك المستقبلية؟" (من قسم مشاركة الطلاب، 2013). يساعد هذا النشاط الطلاب على فهم ما أنجزوه والسياق الأكبر، مع إنتاج بيانات نوعية. كما يشارك طلاب المدارس الثانوية في تجارب تعلم القيادة التي تعزز الانتعاش. يمنح برنامج (Close Up n.d) الطلاب نظرة فاحصة على قيادة الحكومة الفيدرالية وعمليات فهم الديمقراطية. يمكن للمعلمين

الذين يقومون بمراقبة البرامج طرح أسئلة فعالة يوميًا حول كيفية رؤية الطلاب للقيادة السياسية، وكيف يفكرون في مجموعة متنوعة من وجهات النظر، وكيف ستؤثر هذه التجربة في مشاركتهم المدنية في المستقبل. يمكن للطلاب أن يصبحوا مهمين للغاية في التركيز دون التفكير في التأثيرات الأوسع لتجربة الخدمة القصيرة الخاصة بهم. أخيرًا، قد تكون التجارب في بعض الأحيان مزعجة أو غير هادفة من الناحية التعليمية. من خلال الانخراط في الممارسات التفاعلية العرضية، يمكن للمستشارين قياس النمو من خلال التقييم النوعي وتقديم الدعم في نفس الوقت.

المعالجة الدورية: تتم المعالجة الدورية بمرور الوقت لرسم المعنى من تجربة التعلم الأطول لمساعدة الطلاب على تتبع نموهم وتطورهم. يمكن استخدام هذا لقياس كيفية تغيير الطلاب نتيجة لتجارب التعلم المتعددة، أو استخدامها لتتبع الآثار المستمرة لتجربة تعليمية واحدة وفعالة للغاية. قد يكون مصدرًا للتقييم التكويني مفيدًا في كل من المعالجة وفي معالجة جوانب التجربة التي يمكن تعديلها وإثرائها. اقترح غاريت وكامبر (2015) أن "التقييمات التكوينية يمكن أن تنقل تعليم القيادة إلى مستوى أعمق لأن هذا النوع من التقييم يركز بشكل أكبر على احتياجات التعلم التنموية للطلاب المشاركين" (ص 98). تتمتع جامعة سنترال فلوريدا بمفهوم مبتكر ينفث الانتعاش الدوري في عروض الكورتيكولار الرئيسية.

على الرغم من أن العديد من البرامج توضح نتائج التعلم ولديها مجموعة متنوعة من توقعات الطلاب في المناصب القيادية الرسمية، إلا أنه لا يتم مشاركتها دائمًا مع قادة الطلاب أنفسهم، وغالبًا ما تفتقر الآليات الرسمية لضمان استمرار المحادثة والانتعاش. ابتكر UCF أدلة تعليمية لكل من هذه التجارب الرئيسية التي تم تصميمها لتعكس المنهج الدراسي للفصل الدراسي. حددت هذه الوثائق نتائج التعلم للموقف، وكيفية قياسها، وخبرات التعلم الرئيسية التي تهدف إلى مساعدة الطالب على تطوير المهارات المطلوبة. هناك اعتقاد شائع آخر في تعليم القيادة وهو أن التعلم

أصبح ناشئًا للغاية ولا يمكن التنبؤ به. على الرغم من أنه يمكن لمعلم تقبلا ومهارة استخلاص التعلم من تجارب غير متوقعة في كثير من الأحيان، إلا أن هناك خبرات تعلم يمكن التنبؤ بها يمكن الاستفادة منها لتعلم الطلاب. الاستفادة من هذا، تضمين UCF في دليلهم تقويمًا لتعليمات التعلم. على سبيل المثال، سيقدم رئيس جمعية حكومة الطلاب (SGA) العديد من الخطب العامة المهمة خلال فترة ولايته والتي يمكن أن تعزز تنمية مهارات الاتصال اللفظي. يمكن للمستشار تكييف نموذج تقييم، مثل الموجود في الجدول **6-1** من رابطة الكليات والجامعات الأمريكية ، لتسجيل وتتبع التحسن مع مرور الوقت. تقدم طريقة التقييم هذه أداة لتوجيه التدريب الشخصي بعد الخطاب. بدلاً من أن تقتصر على المناقشة التقليدية "كيف فعلت؟" بعد إلقاء خطاب، أصبح لدى الطالب الآن طريقة لتلقي ملاحظات فورية وتخطيط التقدم، والبحث عن المساعدة في المجالات التي يمكنهم تحسينها. بالنسبة لتلك النتائج الأقل تحديدًا والناشئة، مثل القدرة على التأثير على الآخرين، يتم رسم المناقشات على جدول الاجتماعات الروتينية. ترافق هذه المناقشات ورقة عمل إلكترونية يستخدمها المعلمون لإدخال الملاحظات كسجل للمناقشة للمساعدة في تتبع تعلم الطلاب وفعالية البرنامج.

غالبًا ما يكون كلا من العرض العرضي والدوري بديهيًا لمعلمي القيادة. سيكون أقل عددًا من الأشخاص قد نظروا في فائدة الانتصاف وراء المعرفي أو المعرفي. يشير ما وراء المعرفة إلى التفكير في طريقة تفكيرنا. في مقدمة كتابها، "كيفية تدريس نظرية ما وراء المعرفية"، أعطت فوغارتي (1994) مثالاً على الأشخاص الذين قرأوا مقطعًا من النص، مدركين أنهم لم يفهموه، وقرروا إعادة قراءته. هذا النوع من الوعي هو ما وراء المعرفة. وقد أوضحت هذا المفهوم قائلة: "إن مفتاح السلوك وراء المعرفي هو الوعي الذاتي بتفكير الفرد وتعلمه، بمجرد أن تعرف، لا يمكنك أبدًا معرفة " يعد هذا الوعي بما يتعلمه الشخص والطرق التي يغير بها الطرق التي يفكرون بها مهارة أساسية لجميع

الطلاب الناجحين. قد يبدو دمج المعالجة ما وراء المعرفية أقل سهولة من الأشكال الأخـرى للأنشـطة الفعالة. لديها ستيفن F. جامعة ولاية أوستن برنـامج فريـد مـن نوعـه الـذي يوضـح كيفيـة إدخـال أنشطة التعلم ما وراء المعرفة على نطاق واسع في جامعة تتألف أساسا من الطلاب فاي rstgeneration الكلية. يحمل عنوان "أسبوع الاستعادة" شعارًا بعنوان "أسبوع للتفكير في ما تتعلمه وكيـف تغـيرك" (جامعة ستيفن أوستن الحكومية،

الجدول 1-6 نموذج الاتصال الشفوي

سيتمكن قادة الطلاب من تقديم مواد شفهية لزيادة المعرفة أو تعزيز التفاهم أو تشجيع التغيير في مواقف المستمع أو قيمه أو معتقداته أو سلوكياته

	تتويجا	معالم		المعيار
	1	2	3	4
منظمة	النمط التنظيمي يمكن ملاحظته باستمرار، مما يجعل محتوى العرض التقديمي متماسكًا	النمط التنظيمي يمكن ملاحظته بوضوح في العرض التقديمي	يلاحظ في بعض الأحيان النمط التنظيمي في العرض التقديمي	النمط التنظيمي لا يمكن ملاحظته في العرض التقديمي
لغة	اختيارات الكلمات جذابة وتعزز فعالية العرض التقديمي. اللغة مصممة خصيصًا للجمهور	اختيارات الكلمات مدروسة وتدعم فعالية العرض التقديمي. اللغة هي مناسبة للجمهور	خيارات الكلمات هي دنيوية وتدعم جزئيًا فعالية العرض التقديمي. اللغة مناسبة للجمهور	اختيارات الكلمات غير واضحة وتدعم فعالية العرض التقديمي. اللغة ليست مناسبة للجمهور
توصيل	تقنيات التسليم (الموقف، لفتة ، اتصال العين، والتعبير الصوتي) جعل العرض التقديمي مقنعة. يبدو المتحدث متكلمًا	تقنيات التسليم (الموقف، الإيماءة، اتصال العين، والتعبير الصوتي) تجعل العرض التقديمي ممتعًا. يبدو مكبر الصوت مريحًا	تقنيات التسليم (الموقف، الإيماءة، اتصال العين، والتعبير الصوتي) تجعل العرض التقديمي مفهومًا. يبدو أن مكبر الصوت مؤقتًا	تقنيات التسليم (الموقف، الإيماءة، اتصال العين، والتعبير الصوتي) تنتقص من العرض التقديمي. يبدو أن المتحدث غير مريح
مادة الداعمين	تشير مجموعة متنوعة من المواد الداعمة (التفسيرات والأمثلة والرسوم التوضيحية) إلى المعلومات المناسبة التي تدعم العرض التقديمي بشكل كبير	تشير المواد الداعمة (التفسيرات والأمثلة والرسوم التوضيحية) إلى المعلومات المناسبة التي تدعم العرض التقديمي بشكل عام	تشير المواد الداعمة (التفسيرات والأمثلة والرسوم التوضيحية) إلى المعلومات التي تدعم العرض التقديمي جزئيًا	تشير المواد الداعمة غير الكافية (التفسيرات، الأمثلة، الرسوم التوضيحية) إلى المعلومات التي تدعم العرض التقديمي إلى الحد الأدنى
رسالة المركزية	وضع الرسائل المركزية (موضحة بدقة، مكررة بشكل مناسب، لا تنسى، ومدعومة بشدة)	رسالة مركزية تتعارض مع المواد الداعمة	الرسالة المركزية مفهومة بشكل أساسي ولكنها لا لزوم لها ولا تنسى	يمكن استنتاج الرسالة المركزية، ولكن لم يتم ذكرها صراحة في العرض التقديمي

كان نشأة البرنامج هو الرغبة في جعل نتائج التعلم مـن مجموعـة متنوعـة مـن الخـبرات ذات الصلة بالطلاب. يستمر البرنامج 5 أيام ويركز على نتائج التعلم في القسم: التعلم مـن خـلال خدمـة المجتمع، والتعلم عن نفسك والآخرين (الكفاءة بين الثقافات)، ومتابعة العافيـة، وتطبيـق مهـارات القيادة، والنمو الأكاديمي والفكري (ولاية ستيفن أوستن) الجامعـة، الثانيـة). يقـدم كـل يـوم بعـض الخبرة العملية التي تشجع على الانتعاش. مثال على نشاط يومي في جامعـة سـتيفن أوسـتن سـتيت يوضح طريقة فريدة وفعالة لجعل الطلاب يفكرون في كيفية نموهم هو "يوم الامتنـان". قـد يكـون من الصعب تشجيع الطلاب على الـذهاب إلى مـا وراء السـطح في هـذه الأنشـطة قصـيرة الفعاليـة. للوصول إلى المعرفة الحقيقية وراء المعرفي، يجب أن يفكروا في كيفية تأثير ما يتعلمونه على طريقـة تفكيرهم. تم تصـميم التمـرين للاسـتفادة مـن الصـفات المذهلـة للامتنـان لتحقيـق هـذه النتيجـة الصعبة. تم إعداد طاولة في منطقة مرتفعة الحركة قرب نهاية فصل الربيـع. ويـتم تقـديم بطاقـات شكر للطلاب يمكن إرسالها إلى أي من أعضاء هيئة التدريس أو هيئة التدريس أو الطلاب، بالإضـافة إلى ذلك، يتم توفير هدية صغيرة للشخص الذي يحدد هويتـه ويـتم تسـليم البطاقـات مجانًـا. يـتم تشجيعهم على التفكير في الأشخاص الذين ساعدوهم على النمو في العـام السـابق وأن يـذكروا عـلى وجه التحديد المهارات والقدرات التي ساعدهم الفرد عـلى تطويرهـا. مـا يلفـت النظـر حـول هـذا النشاط هو أنه إذا طُلب من معظم الطلاب، "كيف نمت هذا العام؟" فإنهم سـيواجهون هـذا السـؤال الصعب للغاية. لكن عندما يُطلب منهم تحديد منظمة الصحة العالمية ساعدتهم على النمـو، يبـدو أن ذلك أسهل بالنسبة لهم. من هناك، تعد قفزة قصـيرة لتحديـد المهـارات المحـددة التـي سـاعدوا الطلاب على تطويرها. هذا النوع من الانتصاف هو بوضوح ما وراء المعرفي في الطبيعة.

يجـب عـلى الطـلاب التفكـير في المهـارات التـي لم يكـن لـديهم مـن قبـل أو التـي لم يـتم تطويرهـا بشـكل كامـل، ثـم التفكـير في مـا هـي الأحـداث التعليميـة التـي تسـببت في حـدوث

ذلك. السهولة النسبية التي يبدو أن الطلاب يقومون بها في هذه المهمة المعقدة هي تأييد قوي لهذا النهج. يتم إغراء الطلاب بالمشاركة في العديد من أنشطة الأسبوع بوعد القميص المجاني. القمصان هي تجارب التعلم في حد ذاتها. حمل قميصًا في العام السابق شعار "اسألني عن ما وراء المعرفة" وحمل التعريف على ظهر القميص. ناشد تصميم القميص للطلاب، مما جعل القميص يتمتع بشعبية كبيرة. من الناحية المثالية، شجعهم القميص على التفكير في مفهوم ما وراء المعرفة، وهي فكرة جديدة لمعظم الناس.

لكي تكون ناجحًا، يحتاج الطلاب إلى التفكير فيما يتعلمونه في سياقات متنوعة وأيضًا كيف يغيرون ما يفكرون به ويؤمنون به. البرنامج الذي أثبت نجاحه في القيام بذلك هو "استعادة ملفات تعريف الارتباط". جاءت الفكرة في مطعم صيني حيث يتم تسليم ملف تعريف ارتباط ثروة مع وعد بسلة صغيرة من الورق تكشف عن مصير المستلم. ذهب الناس حول الطاولة وهم يقرؤون ثرواتهم ويطبقونها على حياتهم. على سبيل المثال، قد يحصل المرء على ثروة تفيد بأن "صفقة تجارية جديدة ستكون مدمجة". قد يشير المستلمون إلى أنهم يعملون على اقتراح في العمل قد ينتج عنه بعض الأعمال الجديدة. ما كان مفيدًا في هذه العملية هو أنه على الرغم من أن المشاركين في هذه الطقوس لا يعتقدون بالضرورة أن ملف تعريف الارتباط لديه أي معرفة حقيقية أو نظرة ثاقبة حول مصير أولئك الذين يقرؤونهم، فهناك غريزة لدراسة حياة المرء والبحث عن روابط مع هذا قطعة عشوائية على ما يبدو من المعلومات.

تطبيق مفهوم الانتصاف على ملف تعريف الارتباط ثروة مبني على هذه الغريزة واستبدال "ثروات" مع أسئلة لإعادة الانتعاش العميق. يتم تشجيع الطلاب على مناقشة ملفات تعريف الارتباط الخاصة بهم مع بعضهم البعض. يتم توزيع المئات في كل حدث خلال الأسبوع وتشجيعهم على طرح أسئلة مثل "ما الذي تعلمته هذا العام والذي جعلك تتساءل عن شيء كنت تعتقده سابقًا؟" و "ماذا تعلمت عن ثقافتك هذا العام والتي دفعتك إلى

رؤية نفسك في إنها طريقة جديدة؟ "هذه أسئلة ضخمة، لكن الاستخدام الإبداعي لملف تعريف الارتباط بالثروة يجعله أكثر سهولة. يمكن تعديل كل هذه الأسئلة لاستهداف تعلم القيادة ؛ على سبيل المثال، "ما الذي تعلمته عن القيادة هذا العام الذي جعلك ترى نفسك بطريقة جديدة؟ أو رؤية الآخرين بطريقة جديدة؟ " في كل حدث، يتلقى الطلاب دليلًا للمراجعة مع أسئلة تجريبية لكل يوم. هذه توفر للطلاب أداة للحفر أعمق. غالبًا ما يذكر الطلاب فائدة هذه الأدلة في تقييم البرنامج. على سبيل المثال، كتب أحد الطلاب قائلاً: "من الجيد قضاء بعض الوقت والتأثير على حياتك. إنه يعدك لمستقبلك ويسمح لك بإجراء تغييرات للأفضل! "وكتب آخر،" أنا أعمل بجد حتى أضيع في كل الانشغال. إن الجلوس ورؤية مقدار ما أنجزته يجعلني أشعر بالدموع. "قد لا يكون لدى الطلاب هذه الأفكار بدون برنامج أسبوع الانتخاب لتشجيعهم. يوفر الأسبوع للطلاب العديد من الفرص التي لا ترغب في كتابة مشاريع للكتابة حول كيفية نموهم ؛ توفر هذه الكتابة بيانات غنية ونوعية. على سبيل المثال، الطلاب الذين يكتبون ملاحظات الشكر لا يرون بالضرورة كواجب فعال للكتابة. تنتج هذه الأنشطة أدوات تعليمية يمكن مقارنتها بنماذج التقييم لكل من نتائج التعلم على مستوى البرنامج. ينتج عن ذلك دليل مباشر على تعلم الطلاب ويقترح تأثير البرامج بمعنى واسع. كما أنه يمثل المحاذاة الصحيحة للتعلم والتقييم التي تمت مناقشتها سابقًا في هذا الفصل. إن أسبوع التعافي هو تجربة تعليمية ذات تأثير بحد ذاته، ولكنه ينتج أيضًا سردًا مقنعًا وصفيًا حول ما يتعلمه الطلاب بطريقة يمكن تحويلها إلى بيانات تقييم.

إعادة المعرفية. أخيرًا، عندما يحدث تغيير في المعتقدات، فإن الانتعاش المعرفي هو فئة مفيدة للتأليف الأولي. هذا المفهوم، الذي طورته باكستر ماجولدا (1992، 1999)، يتعلق بمعالجة ما هو معروف أو يعتقد وكذلك طرق معرفة ما يعرفه أو يعتقده. من الواضح أن الكلية هي وقت للتعلم بشكل كبير، وهذا التعلم ينبغي، كما يظن المرء، أن

يؤدي إلى تغيير كبير في المعتقد. يوضح مشروع تقييم في جامعة سنترال فلوريدا المفهوم القائل إنه يمكن أن يصعب على الطلاب إدراك نموهم الشخصي عند حدوثه. قام الموظفون في قسم مشاركة الطلاب بإعداد مقابلات مع الطلاب الجامعيين لمناقشة ما إذا كان الطلاب يدركون أنهم يطورون مهارات مهنية من خلال خبراتهم القيادية للطلاب. تم تنظيم الأسئلة لتتوافق مع المهارات المتعلقة باستطلاع نظرة العمل السنوية الذي أجرته الرابطة القومية للكليات وأصحاب العمل (2013). هذه كانت:

- القدرة على العمل في هيكل الفريق.
- القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات.
- القدرة على تخطيط وتنظيم وتحديد أولويات العمل.
- القدرة على التواصل اللفظي مع الأشخاص داخل المنظمة وخارجها.
- القدرة على الحصول على المعلومات ومعالجتها.
- القدرة على تحليل البيانات الكمية.
- المعرفة التقنية المتعلقة بالوظيفة.
- التوافق مع برامج الكمبيوتر.
- القدرة على إنشاء و تحرير التقارير المكتوبة.
- القدرة على البيع أو التأثير على الآخرين.

تم دمج هذه المهارات في أسئلة مثل "هل علمتك خبرة قيادية قوية حول العمل كعضو في فريق؟ هل يمكنك التفكير في مثال؟" وجد الطلاب صعوبة في مناقشة ما إذا كانت المهارات التي كانوا يطورونها أم لا أن تكون مفيدة في حياتهم المهنية. تم تحديد أن هناك عددًا من العوامل في عدم قدرة الطلاب المتأثرين على التعبير عما كانوا يتعلمونه. أولاً، كانوا يفتقرون إلى السياق. معظمهم، إن لم يكن جميعهم، لم يشغلوا أي منصب احترافي في مجالهم المختار، وبالتالي لم يكونوا متأكدين من كيفية تطبيق مهاراتهم القيادية لدى الطلاب. استلزم هذا ما أشار إليه وود وبرونر وروس (1976) بسقالات

الخبرات التعليمية. تساعد هذه الهياكل في سد الفجوة بين مستوى مهارة الطالب الحالي أو فهمه بالمهارات اللازمة لإكمال مهمة معينة.

جاء الدعم لهذا الاستنتاج من جدولة المحادثات مع قادة الطلاب السابقين الذين كانوا في وظائفهم سنتين أو أقل. كانت السهولة النسبية التي تمكن هؤلاء الطلاب السابقون من توضيح كيفية قيامهم بتجربة القيادة الطلابية التي أعدتهم للنجاح في حياتهم المهنية، كانت في تناقض صارخ مع قادة الطلاب الحاليين. بالإضافة إلى ذلك، قام هؤلاء الطلاب السابقون بإعادة صياغة الطريقة التي رأوا بها تجاربهم القيادية. في العديد من الحالات، كان الخريجون غير مدركين أن تجاربهم القيادية "الممتعة" كانت تهدف إلى مساعدتهم في تطوير المهارات. أوضح أحد هؤلاء الطلاب، "لا يمكنك التأثير حقًا على كيفية تأثير ذلك عليك حتى تحصل على فرصة لتجربته. أنا متأكد من أن إجاباتي مختلفة الآن عما كانت عليه قبل عامين. "إن قياس التغيير المعرفي يستغرق وقتًا وسياقًا لتعلم أن يصبح الطلاب بارزين. لكن البيانات التي تعطيها هذه الغلات توضح إمكانات التعلم بالطريقة اللغوية. بالنسبة للمعلمين الذين يرغبون في بناء تجارب قيادة هادفة لطلابهم، فإن التركيز على الانتعاش يعد مكانًا رائعًا للبدء. إن توسيع تعريف الانتعاش هو أيضًا خطوة مهمة. إذا تجاوزنا مرة واحدة، فإن التقييم العرضي يمكن أن يعزز بشكل كبير إمكانيات التعلم في نشاط معين. على الرغم من أن مجرد توسيع نطاق التقييم ليشمل الأنشطة الفعالة الدورية يمكن أن يستوعب التعلم خلال فترة زمنية ممتدة، فمن المهم التفكير في وقت حدوث التغيير والقدرة على إظهار نوع التغيير الذي يحدث. من خلال التركيز على العلاج المعرفي والمعرفي وراء المعرفي، يمكن للمعلمين التقاط ووصف كيفية تأثير أنشطة تعلم القيادة على الطلاب.

استنتاج :

إن المشاركة في المناهج الدراسية سواء في المدرسة الثانوية أو في الكلية كانت ولا تزال وسيلة جيدة لإضافة معنى إلى الخبرات التعليمية. تكمن مزايا التعلم التجريبي في

إتاحة الفرصة للقادة لاكتساب مهارات جديدة من خلال أنشطة تعليمية جذابة ومعقدة. ما زال مجال المعلمين هو التخطيط بعناية لتعلم الطلاب وبنائه وتقييمه وفهمه. يمكن للطرق النوعية جمع البيانات التي تقدم رؤى قيمة حول تجارب الطلاب الحية ويعني ذلك أنهم ينسبون إلى أنشطتهم التعليمية.

في هذا الفصل، تم إثبات عدم إغفال جمع البيانات النوعية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للأنشطة الفعالة أن تنتج نوعًا من المعلومات الغنية بالمحتوى الضروري لدعم التقييم النوعي القوي. مع اكتساب المعلمين فهمًا أعمق لكيفية إدخال مجموعة متنوعة من الهياكل الفعالة في أنشطة قيادتنا، لن يتحسن التقييم فحسب، بل تتحسن أيضًا قيادة الطلاب أيضًا. من خلال القيام بذلك، يمكننا استعادة عربة التقييم خلف الحصان الذي يتعلم فيه الطالب المكان الذي ينتمي إليه.

المراجع

Association of American Colleges & Universities. (n.d.). *Oral communication VALUE rubric*. Retrieved from http://www.aacu.org/value/rubrics/oral-communication

Baxter Magolda, M. (1992). *Knowing and reasoning in college*: *Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Baxter Magolda, M. (1999). *Creating contexts for learning and self-authorship*: *Constructive-developmental pedagogy*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

Boud, D., & Keogh, R. (1985). *Reflection*, *turning experience into learning*. London, England: Kogan Page.

Close Up. (n.d.).Washington flagship program. Retrieved fromhttps://www.closeup.org/program/hs-washington-dc

Fogarty, R. (1994). *How to teach for metacognitive reflection*. Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing.

Frankish, B. E., & Robinson, P. A. (1989). *Field of dreams* [Motions picture]. United States: Universal Pictures.

Garrett, J. M., & Camper, J. M. (2015). Formative assessment as an effective leadership learning tool. In J. E. Owen (Ed.), *New Directions for Student Leadership*: *No. 145. Innovative learning for leadership development* (pp. 97–106). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Keeling, R. P. (Ed.). (2004). *Learning reconsidered*: *A campus-wide focus on the student experience*. Washington, DC: ACPA and NASPA.

Landsberger, H. (1958). *Hawthorne revisited*: *Management and the worker*: *Its critics*, *and developments in human relations in industry*. Ithaca, NY: Cornell University.

National Association of Colleges and Employers. (2013). *Job outlook 2014*. Bethlehem, PA: Author.

Office of Student Involvement. (2013). *Alternative Break Program Spring Reflection Journal*. Orlando, FL: University of Central Florida.

Rodway, P., Schepman, A., Coleman, G., Hartley, P., & Reynolds, D. (2009). *The role of reflection in enhancing academic skills*: *An empirical investigation*. Chester, UK: University of Chester.

Schuh, J. H., & Upcraft, M. L. (2001). *Assessment practice in student affairs*: *An applicationsmanual*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Seemiller, C.,&Cook,M. (2014). *The student leadership competencies guidebook*: *Designing intentional leadership learning and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stephen F. Austin State University. (n.d.). *The week of reflection*. Retrieved from http://www.sfasu.edu/universityaffairs/192.asp

Strauss, A.,&Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*: *Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, *17*, 89–100.

مايكل بريستون هو المدير التنفيذي لاتحاد فلوريدا

جامعات متروبوليتان للأبحاث وكان سابقًا مدير مشاركة الطلاب في جامعة سنترال فلوريدا.

آدم بيك هو نائب مساعد الرئيس وعميد شؤون الطلاب في جامعة ولاية ستيفن أوستن ورئيس جامعة تكساس لمسؤولي شؤون أعضاء هيئة التدريس.

7

يقدم هذا الفصل معلومات حول ربط تقييم تطوير القيادة للطلاب الجامعيين بنتائج تعلم الطلاب في المؤسسات مع إعطاء مثال على ذلك في جامعة مينيسوتا.

تقييم القيادة من منهج مؤسسي

Michael Preston, Adam Peck

كان تثقيف وإعداد مواطنين منخرطين ومستنير تاريخياً مهمة ضمنية للتعليم العالي العام في الولايات المتحدة (Duderstadt & Womack، 2003 ؛ كيزار، تشامبرز، وبوركهاردت، 2005). عندما يصبح العالم أكثر ترابطًا وتعقيدًا، ستحتاج الأمة إلى قادة مستقبليين مهيئين للمشاركة المسؤولة في مجتمع ديمقراطي متنوع. توفر برامج ودورات تطوير القيادة الطلابية فرصًا لتحقيق هذه الأهداف، على الرغم من أن هناك عمومًا القليل من الفهم لمدى تحقيق هذه البرامج بفعالية لهذه الأهداف.

إعداد قادة المستقبل والمواطنين: ضرورة التعليم العالي :

جمع توماس جيفرسون بين مبادئ الديمقراطية والتعليم الأمريكية بهدف تحقيق قادة عاميين من المواهب والفضيلة عند تأسيس جامعة فرجينيا. منذ ذلك الوقت، تم الاعتراف بتعليم المواطنة كدالة في التعليم العالي العام في الولايات المتحدة، على الرغم من أن الأدبيات الحديثة تشير إلى أن تركيز الكليات والجامعات في إعداد المواطنة المتعلمة والمشاركة قد انحسر بمرور الوقت (هاركافي وهارتلي، 2008) . في عام 2012، أصدرت فرقة العمل القومية المعنية بالتعلم المدني والمشاركة الديمقراطية تقريرًا،

"لحظة بوتقة: التعلم الجامعي ومستقبل الديمقراطية"، استجابة لما يوصف بأنه اتجاه "التآكل المدني" في الولايات المتحدة. يتمثل الموضوع السائد في الأدبيات المتعلقة بالرسالة المدنية للتعليم العالي العام في الولايات المتحدة في الحاجة الماسة لإعادة المهمة المدنية إلى مؤسسات التوازن من أجل الاضطلاع بدور أكثر نشاطًا في تطوير القادة الذين يمكنهم العمل عبر الاختلافات وإحداث تغيير اجتماعي أكبر للجمهور جيد (سوريا، سنايدر، ورينهارد، 2015).

تسود هذه المحادثات بين منظمات التعليم العالي القومية مثل والمجلس الأمريكي للتعليم، والمنتدى القومي للتعليم العالي للصالح العام، ورابطة الكليات والجامعات الأمريكية،. والغرض من هذا الفصل هو معالجة تعقيدات تقييم القيادة من منظور مؤسسي. وهي تحدد استراتيجيات التقييم، بما في ذلك ربط تطوير القيادة بالنتائج المؤسسية واستخدام البيانات لبناء مجموعة من الأدلة المتعلقة بالقيمة المرتبطة ببرامج القيادة. يستكشف هذا الفصل تطور القيادة في سياق التغيير الاجتماعي كما يتم تقديمه عبر برامج ومبادرات المناهج الدراسية والمناهج الدراسية من أجل إعداد جيل جديد من القادة الذين لديهم الحافز لإحداث التغيير في سياقات متعددة بعد التخرج (Astin & Astin، 2000).

تطوير القيادة للطلاب الجامعيين: سياق جامعة مينيسوتا :

توفر برامج تطوير القيادة المقدمة في البيئات التعليمية وسيلة للطلاب لاكتساب المعرفة والمهارات والمواقف اللازمة ليكونوا قادة ومواطنين فعالين ومشاركين. تتراوح البرامج بين الخلوات المعاصرة والمؤتمرات والعروض القائمة على الفوج والدورات التدريبية الحاملة في الكليات والجامعات في جميع أنحاء الولايات المتحدة. يسرد موقع جمعية القيادة الدولية على الإنترنت أكثر من 2000 برنامج لقيادة التعليم العالي تقدم شهادات أكاديمية وشهادات ومراكز تركز على برمجة القيادة القيادية (رابطة القيادة الدولية). في جامعة مينيسوتا، تم تنفيذ البرامج المعتمدة على الأتراب الفخاري في عام

1984. يستكشف الطلاب ويطورون مفهومهم الخاص للقيادة ويعملون مع معلمه للتأثير على كيفية مشاركتهم بشكل كامل أثناء تقدمهم في مسار حياتهم المهنية . أدى نجاح هذه البرامج والرغبة في تعريض مزيد من الطلاب لعدسة القيادة في سياق التغيير الاجتماعي إلى إنشاء القاصر الأكاديمي في القيادة. بدأت كلية التربية والتنمية البشرية ومعهد همفري للشؤون العامة، اللتين تم إطلاقهما في إطار شؤون الطلاب، التعاون في تطوير دورات تدريبية جديدة وتقديم دورات بسيطة للقيادة. وقد وافق القائد القيادي في عام 2001 على أربع دورات أساسية: دورة تمهيدية من 1000 مستوى، دورة 3000 مستوى حول بناء المجتمع، ودورة 3000 مستوى تركز على الخبرة المجتمعية المجتمعية، ودورة دراسية عالمية المستوى 4000 دورة. يبلغ عدد الطلاب الملتحقين بالمدرسة خلال العام الدراسي 760 دورة دراسية تمهيدية في 16 قسمًا مختلفًا، و 250 للدورة المجتمعية عبر أربعة أقسام، و 135 لدورة الخبرة الدولية في أربعة أقسام، و 115 لدورة تتويج القيادة العالمية في ثلاثة أقسام. أكثر من 50 مساعدًا من أعضاء هيئة التدريس والقادة في البرنامج التدريسي يقومون بالتدريس في جميع مستويات هذه الدورات.

يحتل موضوع القيادة دورًا فريدًا للغاية لأنه متعدد التخصصات ويمكن أن ينطبق على أي مجال رئيسي من مجالات الدراسة. مع التركيز على التفكير الناقد، وحل المشكلات، والعمل الجماعي، والاتصال الشفهي والكتابي، والقيادة، والوعي الثقافي الذاتي، وتقدير الاختلافات، تتمثل رؤية القاصر القيادي في أن الطلاب الذين يكملون الدورات الدراسية في البرنامج سوف يكتسبون هذه المهارات التي يكتسبها أصحاب العمل معدل عالية من حيث الاحتياجات الأساسية (الرابطة القومية للكليات وأصحاب العمل، 2015). من الناحية المثالية، سيدخل الطلاب الذين يكملون القاصر القيادي في القوى العاملة والمجتمعات مع القدرة على تقييم البيئة ووضع خطة عمل تراعي الاحتياجات داخل سياق محدد. يقدم القسم التالي رؤى ثاقبة حول كيفية

محاولة برامج القيادة للطلاب الجامعيين بجامعة مينيسوتا إثبات وجود صلة بين نتائج برنامج القيادة والأهداف المؤسسية والأولويات والنتائج.

تطوير عملية التقييم :

تشارك المؤسسة في عملية تقييم منهجية بدأت بتطوير مهارات القيادة عن قصد ضمن نتائج التعلم والتطوير المؤسسي للطلاب؛ خلق ثقافة التقييم في البرامج الدراسية وبرامج المناهج الدراسية من خلال إشراك العاملين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب ؛ وجمع البيانات باستخدام قياسات متعددة وزوايا ومنهجيات لدعم أهداف التقييم الشاملة.

ربط تطوير القيادة بالنتائج المؤسسية :. لإثبات أن برامج القيادة تلعب دورًا أساسيًا في إعداد قادة المستقبل والمواطنين، من المهم إقامة صلة واضحة بين تطوير القيادة والأهداف والنتائج أو الأولويات المؤسسية. يعد دمج اللغة خطوة أولى واضحة، ولكن كيفية تقييم نتائج تطوير القيادة وإقامة صلة واضحة بالنتائج المؤسسية تشكل تحديًا أكبر. على مدار العقد الماضي، طورت جامعة مينيسوتا سبع نتائج تعلم للطلاب وسبع نتائج لتطوير الطلاب. ربطت المؤسسة نتائج تطوير القيادة بعدة نتائج تعليمية للطلاب مثل حل المشكلات ؛ فهم دور الإبداع والابتكار والاكتشاف والتعبير عبر التخصصات ؛ والمهارات اللازمة للمواطنة الفعالة والتعلم مدى الحياة.

علاوةً على ذلك، ربط نية العاملين برامج تطوير القيادة القبلية بنتائج تطوير الطالب للمسؤولية والمساءلة والوعي الذاتي والمرونة وتقدير الاختلافات والتسامح في الغموض. من أجل الارتباط مباشرة بمخرجات تعلم الطلاب، انخرط القسم في عملية صارمة لتحديد النتائج الأكثر صلة بدورة تتويجا، حددها في سياق القيادة، ثم استعرض ومراجعة مهمة الدورة. و لدمج اللغة الصريحة للنتائج. كانت الخطوة التالية هي تحديد مستويات من الأهمية لكل مهمة. على سبيل المثال، كيف يبدو حل المشكلات عند مستوى أعلى من المتوسط؟ أقل من المتوسط؟ يتضمن نموذج حل المشكلات

تحليلًا لوجهات نظر عالمية متعددة، والوضوح فيما يتعلق بعرض المشكلة، وعددًا متوقعًا من المراجع النظيرة، والمراجع العالمية، وضوح الكتابة والاستشهادات، والتمثيل المرئي للنظام المرتبط بالمشكلة. تم بعد ذلك تحديد نطاق نقطة للعناصر الجماعية لنموذج التقييم لتحديد مستويات الكفاءة التي تتراوح من غير مرضية إلى أعلى من المتوسط. أتاحت هذه العملية فرصة لجمع البيانات الكمية المقدّمة من قِبل المدرِّب على المهام الأكثر جودة في طبيعتها، مثل الإدارات المكتوبة. أصبح الموظفون الآن قادرين على جمع البيانات من مصادر متعددة بما في ذلك التقييم الذاتي للطالب (تقييمات المقرر)، وتقييم المدرّس على مستويات الكفاءة، وأدلة ما قبل النشر من بيانات جرد التنمية بين الثقافات (Hammer، 2010) التي ترتبط مباشرة بنتائج التعلم والتطوير المؤسسي للطلاب. .

خلق ثقافة التقييم: كما نوقش في الفصلين الأول والثاني، فإن إحدى الخطوات الحاسمة في جهود التقييم الواسعة قد تضمنت إيجاد ثقافة تؤكد أهمية التقييم. على سبيل المثال، تحدث العمليات التالية في إطار برامج تطوير القيادة القبلية وبرنامج القيادة القاصر في جامعة مينيسوتا:

- يتم إيصال الأولوية المتعلقة بالتقييم للتحسين المستمر إلى جميع العاملين والعاملين الطلاب ومساعدي التدريس والمدربين. ويتم تخصيص الوقت أثناء البرنامج أو الفصول الفعلية لجمع البيانات وتوفير وقت كاف للطلاب لتقديم ملاحظات فعالة. يوفر جمع البيانات أثناء البرنامج الفعلي أو الفصل الدراسي أيضًا معدل استجابة أعلى، عادةً ما يكون 100٪.
- يتم تلخيص البيانات والتغذية المرتدة ودمجها في اجتماعات المدرب التي تعقد كل عامين حيث تتم مراجعة المناهج الدراسية بشكل منتظم. إذا لزم الأمر، يتم تعيين مجموعات صغيرة لدمج الملاحظات واقتراح المراجعات.
- المدربون للدورات القيادة الثانوية أيضا يستكملون التقييم. يتم إجراء تحليل مقارن مع استجابات الطلاب لتحديد أي ثغرات محتملة ثم تحديد خطة تدريب للمدرب.

تشتمل العملية التدريبية لمدرسي الدورة التدريبية على الملاحظات الصفية وردود الفعل من قِبل العاملين القياديين في القيادة، بحيث يتم دمج التقييم الذاتي للمدرسين وتقييم الطلاب للتدريس في عملية محددة لتحسين التدريس.

- من المتوقع أن يجتمع العاملون أو الميسرون الطلاب لبرامج تطوير القيادة المعيارية والمعلمين لكل دورة قيادة أو دورة واحدة على حدة مع كل طالب. بالإضافة إلى معرفة المزيد عن كل طالب، فإن هذا يضفي الطابع الشخصي على التجربة ويخلق ثقافة حيث يسمع صوت الطالب. أعيد تصميم مساحة لتوفير مساحة مريحة وغير رسمية لتحدث هذه التفاعلات. في هذه المحادثات، توفر هيئة التدريس في القيادة القيادية والعاملون في برامج الكوروتريك للطلاب تعليقات فردية حول تطوير قيادتهم وكيف يظهرون كقادة، وكيف يمكنهم التحرك خارج مناطق الراحة الخاصة بهم، وكيف يمكنهم تبني تحديات القيادة بطرق جديدة.
- تمت مراجعة وتعديل نموذج العاملين والميزانية من أجل الاستثمار في الالتزام بالتقييم. تم إنشاء منصب مساعد الدراسات العليا لتنسيق تقييمات الدورات بما في ذلك تطوير تقييم البرنامج الداخلي (بالإضافة إلى التقييم المؤسسي المطلوب لتقييم التدريس)، لتنسيق / جدولة عملية جمع البيانات، وإعداد التقارير. تم إنشاء منصب فريق عمل لإدارة تدريب المدرسين والتطوير المهني، وهو الدور الذي وسع من القدرة على إجراء ملاحظات المدرب، ومراجعة البيانات حول أداء المدرب، وتقديم الملاحظات الفردية والتدريب حسب الحاجة.

جمع البيانات لدعم التقييم: هناك العديد من الطرق التي استخدم بها العاملين البيانات المؤسسية وبيانات تقييم الفصول الدراسية وبيانات استبيان الطلاب الجامعيين لتقييم مخرجات التعلم المرتبطة بمشاركة الطلاب في برامج القيادة في مناهج الالتحاق بالمدارس والتسجيل في دورات القيادة الثانوية والبرامج المؤسسية الأخرى لتعزيز نتائج القيادة . بالإضافة إلى مصادر بيانات متعددة، استخدم العاملون مجموعة

متنوعة من المنهجيات المختلفة لتحليل تلك البيانات، واشركوا عددًا من الباحثين في عملية التقييم (مثل مساعدي أبحاث الخريجين، وطلاب المرحلة الجامعية، والعاملين الفنيين المتفرغين)، وأجروا دراسات التقييم والبحث تحت رعاية العديد من الأطر النظرية (على سبيل المثال، نموذج التغيير الاجتماعي لتطوير القيادة الطلابية).

بهذه الطريقة، شارك العاملون عمدا في عملية تثليث أكثر وضوحا (Merriam، 2009) كوسيلة لفهم أفضل للظواهر المعقدة من مجموعة متنوعة من الزوايا والمصادر. وبعبارة أخرى، من أجل التقاط صورة كاملة لتنمية المهارات القيادية للطلاب الجامعيين كنتيجة محتملة للمشاركة في برامج القيادة في المناهج الدراسية أو الالتحاق بدورات القيادة الثانوية، من المهم البحث عن مثل هذه الأدلة إذا كانت موجودة من مجموعة متنوعة من المصادر، تحليل البيانات باستخدام منهجيات متعددة، وإشراك العديد من أصحاب المصلحة في عملية التحليل لتعزيز مصداقية وصلاحية العناصر. فيما يلي ملخص موجز لعملية التقييم داخل الفصول الدراسية وبالتنسيق مع جهود التقييم المؤسسي الأخرى. أدلة على أساس الفصول الدراسية لتطوير القيادة.

هناك ثلاثة مصادر أساسية لإثبات تطور القيادة لدى الطلاب نتيجة للالتحاق بدورات القيادة: النتائج التي أبلغ عنها الطلاب، وتقييم المعلمين لتطور الطلاب، والتقييمات الموضوعية لتطور الطلاب في المجالات الحيوية. بعد ذلك، نقدم نظرة عامة موجزة عن المقاييس والنتائج المرتبطة بنتائج تعلم الطالب المؤسسي ونتائج تطوير الطالب التي تم تحديدها على أنها الأكثر ارتباطًا بنتائج القيادة الثانوية. نتائج تقرير الطلاب الذاتي.

في كل مقرر دراسي ثانوي للقيادة، يُطلب من الطلاب إكمال التقييم خلال الفصل الذي يصنفون فيه مستوى كفاءتهم في مجموعة متنوعة من المجالات قبل تسجيلهم في الفصل وعند الانتهاء من الدورة. يصنف الطلاب هذه الحالات على مقياس لايكرت من 6 نقاط (1 = سيء جدًا إلى 6 = ممتاز) ويشملون مجالات مثل "تحديد مشكلة أو

تحدي"، "تحديد الحلول الممكنة"، "التواصل الفعال عبر الثقافات"، "كونه مواطن عالمي فعال "و" التواصل بفعالية في سياقات ثقافية متنوعة "و" أداء في بيئات معقدة وغير واضحة ". على سبيل المثال، ضمن دورة تتويجا عالميا في العام الدراسي الماضي، أبلغ الطلاب عن نمو أكبر في أن يصبحوا مواطنا عالميا فعالا. يقدم الطلاب أيضًا تقريرًا عن نموهم في مجموعة متنوعة من المجالات المحددة لمناهج القيادة الثانوية، مثل المدى الذي تساعدهم به التجربة الصفية والمدربون على الانتقال خارج مناطق الراحة الخاصة بهم، والتغلب على الغموض، والمساعدة في تحدي نظرتهم إلى أنفسهم وعن العالم. تقييم المدربين لتطور الطلاب. في كل مقرر دراسي ثانوي للقيادة، يشتمل قالب المنهج المستخدم من قبل جميع المعلمين على إشارة محددة إلى نتائج التعلم والتطوير الخاصة بالطلاب المؤسسيين حيث يتم التأكيد عليها في المناهج الدراسية لكل دورة تدريبية: مع هذا النهج، يتم إطلاع الطلاب على كيفية ارتباط مقررهم الدراسي بدرجة أكبر النتائج المؤسسية. يتم إنشاء العديد من المهام على وجه التحديد لالتقاط نمو الطلاب في نتائج تعلم الطلاب المؤسسية ؛ على سبيل المثال، تم تصميم ورقة يقوم فيها الطلاب بالتحقيق في تعقيد قضية اجتماعية لمساعدة الطلاب على فك الغموض الذي يوجد أحيانًا في مشكلات اجتماعية جديدة وحقيقية لتعزيز تسامحهم مع الغموض. بالإضافة إلى ذلك، ضمن دورة تتويجا عالميا، تحدد قواعد التقييم لكل مهمة نتائج تعلم الطالب المحددة، ويزود المدربون الطلاب بتعليقاتهم حول مواقفهم فيما يتعلق بكل نتيجة تعليمية.

على سبيل المثال، حصل 83٪ من الطلاب على مستوى "أعلى من المتوسط" للقدرة على تقديم ملاحظات تفصيلية وتفسيرات متعددة على مهمة واحدة تلزم الطلاب بإجراء مقابلة مع فرد كان في مجال حياتهم المهنية ولكن خارج سياقهم الثقافي الأساسي. في ورقة جماعية صغيرة تعاونية، صنف المعلمون أيضًا 89٪ من الطلاب على أنهم يتمتعون بمستوى أدنى أو أعلى من النزاهة في حل المشكلات، وفهم الفلسفات

والثقافات المتنوعة داخل المجتمعات وعبرها، واكتساب مهارات من أجل المواطنة الفعالة والتعلم مدى الحياة. يجري العمل في كل مستوى من مستويات الدورة التدريبية لدمج نماذج التقييم التي تتصل مباشرة بنتائج تعلم الطالب المؤسسي لكل مهمة. التقييمات الموضوعية. يدار جرد التنمية بين الثقافات (هامر، 2010) في دورة تتويج القيادة العالمية الثانوية للقيادة ويرتبط بنتيجة التعلم المؤسسي "التواصل بفعالية عبر الثقافات والإدارات." مع كل طالب اقترح التحليلات السابقة أن الطلاب الذين شاركوا في جلسة التغذية المرتدة شهدت زيادة أكبر في درجات التوجه التنموي في المتوسط من تلك التي لم تفعل. نظرًا لإمكانات دورة تتويج المساهمة بشكل كبير في نتائج الطلاب، لا سيما مع جلسات التغذية المرتدة أو العكسية الفردية، فإن الخطط المستقبلية تتمثل في دمج البيانات من جرد التنمية بين الثقافات لاستكمال التقارير الذاتية للطلاب وتقييم المدرسين لنتائج التعلم.

الاتصال بمصادر أخرى للبيانات المؤسسية. بالإضافة إلى البيانات التي أبلغ عنها الطلاب وتقييم المدرس أو فريق التقييم، يمكن للبيانات التي يتم الحصول عليها من خلال التقييم المؤسسي أن تساعد في تقديم تقرير أكثر تفصيلاً عن النتائج، كما أنها وسيلة لإظهار بوضوح كيف تساهم برامج تطوير القيادة في تحقيق الأهداف المؤسسية أو النتائج أو الأولويات. فيما يلي بعض المجالات الأوسع التي تم فيها تقييم القيادة على المستويات المؤسسية من خلال مجموعة متنوعة من التدابير والمنهجيات والطرائق المختلفة.

استخدام الدراسة المتعددة المؤسساتية للقيادة :

يعد مسح دراسة المؤسسات المتعددة للقيادة (Dugan & Komives، 2010) أحد المصادر الهامة للبيانات التي تستخدمها عدة مئات من برامج القيادة في جميع أنحاء البلاد. كما هو موضح في الفصل 5، تم تطوير برنامج MSL كأداة مرتبطة بنموذج التغيير الاجتماعي لتطوير القيادة كإطار عمل (Astin & Astin، 2000). ليست جامعة

مينيسوتا استثناءً: فقد استخدم العاملون في برنامج MSL في عامي 2006 و 2009 لبدء عملية تقييم خبرات الطلاب في برنامج القيادة الثانوية ومقارنة تجارب هؤلاء الطلاب مع الطلاب الجامعيين الذين لم يلتحقوا بالقاصر. يتمثل أحد التحديات التي تواجه استخدام مصدر البيانات هذا في اعتماد العاملين على مشاركة الطلاب في الإبلاغ عن أنفسهم في البرامج بدلاً من الاحتفاظ بمعرفات فردية للاتصال مرة أخرى بالبيانات المؤسسية المتعلقة بتسجيل الطلاب. علاوة على ذلك، واجه الموظفون تحديات بأحجام أصغر للعينات (على سبيل المثال، أشار 125 طالبًا حصلوا على برنامج MSL في عام 2009 إلى مشاركتهم في برنامج القيادة الثانوية). على الرغم من تلك التحديات، أظهرت بيانات برنامج MSL أن الطلاب المسجلين في القيادة الثانوية سجلوا أعلى بشكل ملحوظ (ع <0.5) على مقياسين للقيادة المسؤولة اجتماعيًا: الهدف المشترك والمواطنة. أبلغ الطلاب الذين لديهم المزيد من تجارب القيادة خلال السنة الجامعية الأولى عن كفاءة أعلى في القيادة مقارنة بأقرانهم. علاوة على ذلك، وباستخدام هذه البيانات، اكتشف الموظفون أيضًا أن الطلاب الذين يشاركون في خدمة المجتمع بمفردهم ومع منظمة طلابية كانوا أكثر عرضة بشكل ملحوظ من أقرانهم للإبلاغ عن قيم أعلى في جميع مجالات مقياس القيادة المسؤول اجتماعيًا (سوريا، نوب، و فينك، 2013).

أثناء جهود التقييم، حرص العاملون أيضًا على استخدام البيانات الموجودة في الحرم الجامعي ؛ على هذا المنوال، استخدم الموظفون دراسة استقصائية مؤسسية متعددة تدار لجميع الطلاب الجامعيين في الحرم الجامعي تقريبًا كل عام تقريبًا منذ عام 2010. يعد هذا الاستطلاع، وهو تجربة الطلاب في جامعة الأبحاث (SERU)، مصدرًا شاملاً للبيانات حول تجارب الطلاب الجامعيين في الحرم الجامعي . مع أكثر من 600 عنصر، يمنح الاستبيان المسؤولين نظرة ثاقبة نمو الطلاب وتطورهم، والمشاركة في مجموعة متنوعة من الخبرات الدراسية والمناهج الدراسية، والمشاركة المدنية والمجتمعية. بالمقارنة مع

برنامج MSL، تحتفظ SERU بمعارف الطلاب الفردية، ولأنها عبارة عن مسح إحصائي، فإنها تستوعب تجارب 25-30 ٪ من جميع الطلاب الجامعيين (ن = 8000 إلى 10000). من خلال هذه البيانات المحسّنة، طوّر العاملون العديد من دراسات التقييم التي ربطت مشاركة الطلاب في أنشطة القيادة الأنيقة بمشاركتهم في سلوكيات التغيير الاجتماعي وتطوير المهارات الأكاديمية والمجتمعية ومهارات البحث ومهارات التنوع والوعي الذاتي ومهارات القيادة والشخصية (سوريا)، Fink, Lepkowski، و Snyder، 2013 ؛ ، 2012). لاحظ العاملون أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشاركة الطلاب في القيادة الموضعية من خلال وضعهم الاجتماعي والاقتصادي وتعليم الوالدين (سوريا، حسين، و فيو، 2013)، لذلك ينبغي مراعاة هذه الفروق بين الأفراد الذين يسعون إلى تقييم الإنصاف في المناهج القيادية وبرامج المقررات الدراسية.

علاوة على ذلك، قام العاملون بربط سجلات التحاق الطلاب في دورات القيادة الثانوية باستجابات SERU الخاصة بهم لاكتشاف أن الطلاب المسجلين في تقرير برنامج القيادة الثانوية ينمو بشكل ملحوظ في مهارات القيادة ومهارات التعامل مع الآخرين، ومهارات التنوع والوعي الذاتي، والمهارات الأكاديمية والمجتمعية، والمهارات البحثية التي تتحكم في الخصائص الديموغرافية والخبرات الجماعية الإضافية (Soria & Nobbe، 2012). في جهود التقييم الأكثر حداثة، أظهرت البيانات أن الطلاب القاصرين في القيادة أبلغوا بشكل ملحوظ عن نمو وتطور أعلى من أقرانهم في العديد من نتائج تعلم الطلاب المهمة في الجامعة: يمكن التواصل بفعالية ؛ فهم دور الإبداع والابتكار والاكتشاف والتعبير عبر التخصصات ؛ اكتسبت مهارات المواطنة الفعالة والتعلم مدى الحياة ؛ ويمكن تحديد المشكلات وحلها. كما يبلغ الطلاب القاصرون القياديون بدرجة كبيرة (ع <0.5) عن رفاهية عقلية / عاطفية ورفاهية مجتمعية مقارنة بجميع الطلاب الآخرين في الجامعة.

أخيرًا، تشير البيانات إلى أن الطلاب القاصرين في القيادة يبلغون عن تقدير أعلى

بكثير للتنوع الثقافي والعالمي والعرقي والإثني من أقرانهم غير المسجلين في القيادة القاصر. شارك العاملون في دراستين نوعيتين لتحسين فهم نمو الطلاب وتطويرهم في برنامج القيادة القاصر. أولاً، بعد تقدم هابر كوران وتيلابو (2014)، أجرى العاملون تحليلًا للوثائق لـ 143 ورقة رحلة قيادية للطلاب من فئة 1000 مستوى من أربعة فصول مدرسية. أهم الموضوعات الناشئة عن التحليل هي أن الطلاب يكتشفون إحساسًا أعمق بالهدف، مثل إدراك كيف يمكنهم، كقادة، التأثير على التغيير في العالم ؛ تطوير قدر أكبر من الوعي الذاتي، لا سيما فيما يتعلق بنقاط القوة الخاصة بهم وكيف ترتبط تلك القوة لقيادتهم (سوريا، روبرتس، ورينهارد، 2015) ؛ وتطوير فهم متزايد التعقيد للقيادة وماذا يعني أن تكون قائداً. طالب يتصارع مع قيادته الناشئة بطرق عميقة على سبيل المثال، كتب طالب واحد:

لقد تعلمت خلال هذا الفصل أن كونك قائدًا رائعًا يتضمن خلْق مساحة للآخرين وعقدها لتكون عرضة للخطر ومساعدة الآخرين من خلال هذه الثغرة الأمنية التي تسمح للآخرين بالمشاركة والتحدث بحرية عن الحكم لبناء مجتمع أفضل. هذه الثغرة تخلق الصدق والتفاهم، ليس فقط من نفسك ولكن أيضا الآخرين. يتم تطوير القيادة من خلال فهم نفسك، وهي ليست مسؤولة أو كونها "رائدة" بقدر ما تساعد الآخرين على تحسين أنفسهم.

ثانياً، تمت مقابلة 30 طالباً التحقوا بدورات القيادة لمعرفة مدى تطور الطلاب الجامعيين للقيادة من خلال عدسة التأليف الذاتي - "القدرة الداخلية على تحديد معتقداتهم وهويتهم وعلاقاتهم الاجتماعية" (باكستر ماجولدا، 2008، ص. 269). استكشف الموظفون تطوير القيادة لدى الطلاب من أجل فهم أفضل للحظات المحورية التي تعزز تنمية الطلاب في ثلاثة أبعاد حرجة: المعرفة (كيف أعرف؟)، الشخصية (من أنا؟)، والشخصية (كيف أريد بناء العلاقات مع الآخرين؟). تضمنت بعض الأسئلة المستخدمة في المقابلات لفهم التطور المعرفي للطلاب "ماذا تعني لك

القيادة شخصيًا؟" و "كيف تعرف أن هذه الأشياء صحيحة؟" كقائد؟ "هل يمكنك وصف دورك المفضل في العمل مع الآخرين في الفريق؟" توجد علاقات طبيعية بين التأليف الذاتي والقيادة؛ على سبيل المثال، أشار Baxter Magolda (2014) إلى طلاب الجامعات حيث من المتوقع أن يدير القادة المواجهات والغموض والتغيير من مجموعة متنوعة من وجهات النظر (Berger، 2011؛ Kegan & Lahey، 2009). نقل كوزيز وبوزنر (2002، 2006) أيضًا أهمية الوعي الذاتي في تطوير القيادة القائمة على العلاقات والتعاونية والقيم. من خلال إدراك حتمية النزاعات في مجموعات متنوعة، ووضع غرض ورؤية مشتركة من خلال روابط الثقة وتنمية المجتمع، وفهم أهمية ربط الأفراد بالمجتمعات من خلال الشعور بالمسؤوليات الاجتماعية والمدنية، يمكن للقادة أيضًا إلهام الآخرين للعمل من أجل التغيير الاجتماعي الإيجابي (Astin & Astin، 2000). الأبعاد الشخصية والشخصية والمعرفية لتأليف الذات، إذن، هي جزء لا يتجزأ من النماذج المعاصرة لتطوير القيادة.

أشارت دراسة التأليف الذاتي إلى أن الطلاب تطوروا بعدة طرق من التحاقهم بالدورات الثانوية القيادية. على سبيل المثال، في المجال الشخصي، اكتسب الطلاب شعورًا بالثقة والصوت. أخبرنا أحد الطلاب، "أعتقد أنني جئت إلى القيادة القيادية بنوعية خجولة. لم أكن أتحدث بصوتي. ولكن بعد أخذ دورات بسيطة في القيادة أدركت قيمة ذلك، إن صوتي مهم وقد تعلمت أن ما يجب أن أقوله يهمني. "كما ناقش الطلاب المصارعة بشكل غامض أثناء قيامهم بتطوير فهم جديد للقيادة غير الموضعية، والتعرف على وكالتهم، وتفكيك مفاهيمهم المسبقة عن القيادة ضمن البعد المعرفي. أخيرًا، أثبت الطلاب أن خبراتهم في أخذ دروس ثانوية في القيادة ساعدتهم على رؤية قيمة العمل بشكل تعاوني مع الآخرين لتحقيق نتائج مشتركة. عند التفكير في هويتها كقائدة، صرحت إحدى الطالبات أن مفاهيم القيادة والعمل الجماعي أصبحت متشابكة بالنسبة لها: "أن تكون كقائدة مثل العمل الجماعي بالنسبة لي".

تقييم التحسين المستمر :

كانت المؤسسة مقصودة لإطار التقييم كأداة للتحسين المستمر. توضح الأمثلة الواردة في هذا الفصل ليس فقط كيف بدأت المؤسسة التقييم لقياس نتائج تعلم الطلاب ولكن أيضًا كيفية استخدام بيانات التقييم في تعديلات البرنامج، ومراجعة المناهج الدراسية، والتطوير المهني للموظفين والمدربين، ومجالات الابتكار. في الآونة الأخيرة، تم حل برنامج القيادة منذ فترة طويلة لتحويل الموارد إلى برنامج جديد يستجيب لاحتياجات الطلاب المعلنة. تم تنفيذ تغييرات المناهج الدراسية للفئة 1000 على مدار السنوات الثلاث أو الأربع الماضية، حيث تسعى فرق من أعضاء هيئة التدريس وأعضاء هيئة التدريس إلى استعادة محتوى الدورة، والتسليم، والمهام، وتدريب أعضاء هيئة التدريس، والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، وأساليب التدريس. يتم تدريب دورة جديدة على مستوى عام 2000 للوصول إلى الطلاب المهتمين بتجارب القيادة المستمرة ولكن لا يمكنهم إكمال القاصر الأكاديمي (مثل طلاب المستوى العالي). تعمل المؤسسة أيضًا على تطوير دورة قيادية واسعة النطاق تستهدف طلاب العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) الذين لا يتمتعون بقدرة في جدولهم الأكاديمي لإكمال شهادة الائتمان البالغ عددها 17 طالبًا.

توصيات:

مع تطور المنظمات لبرامج القيادة، هناك العديد من التوصيات التي يجب مراعاتها في هذه العملية. وهي تشمل التركيز على نتائج قيادة الطلاب، وتطوير شراكات قيمة، واستخدام مصادر البيانات الحالية، والمواءمة مع الأولويات المؤسسية. التركيز على هذه المجالات سوف يساعد في وضع البرنامج كمساهمة قيمة وفعالة للمنظمة.

تأسيس نتائج القيادة: أولاً وقبل كل شيء، من المهم أن نبدأ بتحديد النتائج المرجوة لبرامج القيادة، سواء كان ذلك يستلزم ربط نتائج المناهج أو المناهج الدراسية بنتائج التعلم المؤسسي، أو إعطاء الأولوية لأهداف التعلم في الدورة، أو تحديد النتائج مع

الأطر النظرية (على سبيل المثال، القيادة السبعة المسؤولة اجتماعيًا) المقاييس المستمدة من نموذج التغيير الاجتماعي). يقدم الفصل الثاني في هذا المجلد الخطوط العريضة لوضع خطة تقييم يستفيد منها القراء. من خلال البدء في أنشطة التقييم عن قصد من خلال النتائج البرنامجية المعلنة، سيكون الأفراد المنخرطون في عمل التقييم في وضع أفضل لاستخدام أفضل الطرق وجمع أفضل البيانات والمشاركة في أفضل عمليات التحليل. القيادة معقدة ولا يوجد عنصر استقصائي واحد أو سؤال مقابلة يمكن تطويره لقياس تنمية مهارات الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، قد لا تستخدم عناصر الاستقصاء لغة القيادة الصريحة، لذلك يجب أن يكون الشخص مبدعًا في إجراء اتصالات بمفاهيم مثل التنمية بين الثقافات، وتقدير التنوع، والوعي الذاتي، والكفاءة متعددة الثقافات (Soria & Johnson، 2015)، أو التواصل، أو حل المشكلات مهارات.

يمكن لمعلمي القيادة العمل مع الباحثين المؤسسيين في الدراسات الاستقصائية المؤسسية القائمة لإقامة هذه الروابط ؛ على سبيل المثال، وجد الموظفون نجاحًا في استخدام التدابير الحالية المرتبطة بالقيادة (على سبيل المثال، كما في حالة التغيير الاجتماعي والقيادة المسؤولة اجتماعيًا)، وفي بعض الحالات، وضع قياسات جديدة لتقييم تطور الطلاب لمجموعة متنوعة من النتائج التي يمكن أن تكون مرتبطة مع مفهوم أوسع للقيادة. يمكن أن يساعد ربط هذه النتائج المختلفة بتعلم الطالب أو نتائج التطوير المؤسسي البرامج على زيادة تعمد القيادة في المهمة الأساسية للمؤسسة.

تطوير الشراكات: من الأهمية بمكان تطوير جهود التقييم بالتعاون مع العديد من أصحاب المصلحة المؤسسيين. كما أن القيادة نفسها مجال متعدد التخصصات، هناك فائدة في وجود مجموعة متنوعة من الأفراد من تخصصات متعددة وإدارات وخبرات في فريق التقييم. كما هو موضح في الفصل الثالث، فإن إقامة علاقات مع الأفراد الذين يمكنهم دعم جهود التقييم وتنمية مهارات القيادة الجامعية في الحرم الجامعي أمر

حتمي ؛ على سبيل المثال، يمكن دعوة الباحثين للتدريس في البرامج، أو العمل كمرشدين، أو الجلوس على لوحة استشارية لأنشطة القيادة في الحرم الجامعي. يمكن للعاملين في برنامج القيادة العمل مع الباحثين لتقديم نتائج تقييمهم في مؤتمرات القيادة أو البحوث المهنية. قم بدعوة الطلاب، عند الإمكان، للمشاركة في أنشطة البحث والتقييم، لأن هذه الخبرات يمكن أن توفر للطلاب فرصًا للتواصل مع الطلاب الآخرين، والمشاركة في أنشطة البحث والتقييم التي يمكنهم الاستفادة من أجل التطوير الوظيفي أو التعليم العالي، وتعزيز تنمية قدراتهم القيادية. في الحرم الجامعي، يوفر تقديم قاصر للقادة فرصًا للطلاب لكسب اعتمادات أكاديمية اختيارية تجاه إكمال ثانوي للقيادة للمشاركة في الأنشطة البحثية الرسمية.

استخدام البيانات التي تم جمعها بالفعل: في عصر يُتوقع فيه من المؤسسات القيام بمزيد من العمل بموارد أقل، يتعين على برامج القيادة الاستفادة من المصادر الحالية لتجربة الطلاب أو بيانات التطوير لقياس فعالية البرنامج. لقد كان استخدام بيانات SERU فعالًا في جامعة مينيسوتا، على الرغم من أن حرم الجامعات الأخرى قد ينجح في استخدام مصادر البيانات مثل المسح القومي لمشاركة الطلاب (NSSE) لتقييم النتائج. قد تتمكن المؤسسات التي تستخدم بيانات برنامج البحوث المؤسسية التعاونية (CIRP) على الطلاب الجدد من المشاركة في الدراسات لمعرفة المزيد حول الخصائص الواردة لطلابها، بما في ذلك تجارب القيادة السابقة. علاوة على ذلك، قد تكشف فرص ربط التقييم بمصادر البيانات الحالية عن رؤى ثاقبة للنتائج أو الفرص التي لم يتم استكشافها من قبل.

تأطير القيادة كعلامة مميزة لمسؤولي الفعالية المؤسسية: أخيرًا، ينبغي أن تضع برامج القيادة إطارًا لأنشطتها على أنها مرتبطة مركزيًا بمهام وقيم مؤسساتها من خلال تحديد مكانتها كمحور أساسي لتدابير الفعالية المؤسسية الأخرى مثل استبقاء الطلاب وإكمال الدرجات ومشاركة نتائج تقييمهم في بناء تطوير القيادة لطلاب الجامعات، قد تحتاج

برامج القيادة إلى دعم دائم من المسؤولين الرئيسيين. لذلك، يصبح من المهم أن تنقل برامج القيادة نتائج أنشطة التقييم الخاصة بها إلى المسؤولين المركزيين.

المراجع

Astin, A. W., & Astin, H. S. (2000). *Leadership reconsidered*: *Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.

Baxter Magolda, M. B. (2008). Three elements of self-authorship. *Journal of College Student Development*, *49*, 269–284.

Baxter Magolda, M. B. (2014). Self-authorship. In C. Hanson (Ed.), *New Directions for Higher Education*: *No. 166. In search of self*: *Exploring student identity development* (pp. 25–33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Berger, J. G. (2011). *Changing on the job*: *Developing leaders for a complex world* Stanford, CA: Stanford University Press.

Duderstadt, J. J., & Womack, F. W. (2003). *The future of the public university in America*: *Beyond the crossroads*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Dugan, J. P.,& Komives, S. R. (2010). Influences on college students' capacity for socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, *51*, 525–549.

Haber-Curran, P.,& Tillapaugh, D.W. (2014). Student-centered transformative learning in leadership education: An examination of the teaching and learning process. *Journal of Transformative Education*, *13*, 65–84.

Hammer, M. R. (2010). *The intercultural development inventory manual*. Berlin, MD: IDI, LLC.

Harkavy, I., & Hartley, M. (2008, Spring/Summer,). Pursuing Franklin's democratic vision for higher education. *AAC&U Peer Review*, 13–17.

International Leadership Association. (n.d.). *Leadership program directory*. Retrieved from http://www.ila-net.org/Resources/LPD/index.htm

Kegan, R., & Lahey, L. L. (2009). *Immunity to change*: *How to overcome it and unlock potential in yourself and your organization*. Boston, MA: Harvard Business Press.

Kezar, A. J., Chambers, A. C., & Burkhardt, J. (Eds.). (2005). *Higher education for the public good*: *Emerging voices from a national movement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2002). *The leadership challenge*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2006). *Student leadership practices inventory*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research*: *A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

National Association of Colleges and Employers. (2015). *Job outlook 2015 spring update*. Bethlehem, PA: Author.

National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement. (2012). *A crucible moment*: *College learning and democracy's future*.Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Soria, K. M., Fink, A., Lepkowski, C. C., & Snyder, L. (2013). Undergraduate student leadership and social change. *Journal of College and Character*, *14*(3), 241–252.

Soria, K. M., Hussein, D., & Vue, C. (2013). Leadership for whom? Socioeconomic factors predicting undergraduate students' positional leadership participation. *Journal of Leadership Education*, *13*(1), 14–30.

Soria, K. M.,& Johnson, M. (2015, April). *The role of high-impact educational practices in the development of college students' pluralistic outcomes*. Paper presented at the American

Educational Research Association conference, Chicago, IL.

Soria, K. M., & Nobbe, J. (2012, December). *Assessing the benefits of undergraduate leadership at research-intensive universities*: *Evidence from the SERU survey*. Paper presented at the Leadership Educators Institute (NASPA/ACPA), Columbus, OH.

Soria, K. M., Nobbe, J., & Fink, A. (2013). Examining the intersections between undergraduates' engagement in community service and development of socially responsible leadership. *Journal of Leadership Education*, *12*(1), 117–139.

Soria, K. M., Roberts, J., & Reinhard, A. (2015). Undergraduate students' strengths awareness and leadership development. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, *52*(1), 89–103.

Soria, K. M., Snyder, S., & Reinhard, A. (2015). Strengthening college students' capacity for integrative leadership by building a foundation for civic engagement and multicultural competence. *Journal of Leadership Education*, *14*(1), 55–71.

جون نوب هو نائب مساعد مساعد للحياة الطلابية ومـدير بـرامج تعلـيم القيـادة والتطـوير الجـامعي في جامعة مينيسوتا.

كريستا م هو محلل في مكتب البحوث المؤسسية ومساعد للقائد القاصر في جامعة مينيسوتا.

تم بحمد الـلـه



في التعليم اليوم، أصبح التقييم ضرورة لضمان الجودة، وتحديد أن الطلاب يتعلمون، وتبادل المعلومات مع أصحاب المصلحة. كما يعلم معلمو القيادة أن التطوير الحقيقي للقيادة يحتاج إلى جهد منسق يتضمن أشكالا مختلفة من التقييم. ويمكن أن يكون إدراج التقييم في البرامج القيادية تحديًا مثيرًا وضروريًا.

في هذا العدد من الاتجاهات الجديدة للقيادة الطلابية، جمع المؤلفون الموارد من مجموعة متنوعة من العلماء والممارسين والمربين من مجموعة من المؤسسات والخبرات والخلفيات. يشاركون خلفياتهم وخبراتهم النظرية المتنوعة لتوضيح الممارسات الملموسة لتقييم قيادة الطلاب.

توفر الاتجاهات الجديدة في القيادة الطلابية معلومات مهمة للمعلمين الذين يعملون عن قرب مع الطلاب وبرامج القيادة. يجب أن يكون تقييم قيادة الطلاب أولوية في التعليم للمضي قدماً في المهنة إلى الأمام وإعداد الطلاب لمستقبل ناجح.

"داربي روبرتس" هي مدير الدراسات الحياتية الطلابية بجامعة تكساس إيه آند إم، كما أنها تدرس في برنامج ماجستير إدارة شؤون الطلاب والتعليم العالي. وهي المحرر المشارك للتعلم، وهي ليست شريكة في تأليف تقييم شؤون الطلاب: نظرية الممارسة.

"كريستا ج. بايليهو" هي مدير مشارك في مكاتب عميد حياة الطلاب في جامعة تكساس إيه آند إم، كما أنها تدرس في برنامج ماجستير إدارة شؤون الطلاب والتعليم العالي. وعملت مع العديد من المجالات الوظيفية المختلفة في شؤون الطلاب، بما في ذلك برامج القيادة الطلابية.




ISBN: 9789777221771

8 أ شارع أحمد فخرى مدينة نصر – القاهرة . تليفاكس: 23490242- 23490419 (202)
elarabgroup@yahoo.com info@arabgroup.net.eg
www.arabgroup.net.eg

Arab group